

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Stina Pihlak
TAGASISIDE ÕPPIMISE TOETAJANA – ÜLIÕPILASTE HINNANGUD JA OOTUSED
ÜLIKOOLIS ANTAVALE TAGASISIDELE
magistritöö

Juhendaja: Marvi Remmik, PhD

Läbiv pealkiri: Tagasiside õppimise toetajana

KAITSMISELE LUBATUD
Juhendaja: Marvi Remmik (Phd)
.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Sirje Pihlap
.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Tagasiside õppimise toetajana – üliõpilaste hinnangud ja ootused ülikoolis antavale tagasisidele

Tagasisidel on väärtuslik roll nii õppimises kui ka õpetamises ning kõrghariduses on see eeskätt oluline üliõpilaste teadmiste ja oskuste arendamisel. Sellest tulenevalt peab õppejõudude tagasiside olema pidev ning edasiviiv. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, milline on õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangul ülikoolis saadud tagasiside, millised on nende ootused tagasisidele ning kuidas üliõpilased saadud tagasisidet rakendavad. Uurimuse andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega õpetajakoolituse magistritaseme teise aasta erinevate õppekavade üliõpilastelt. Andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi meetodit. Magistritöö tulemustest selgus, et õppejõududelt saadud tagasisidet kirjeldavad tudengid pigem positiivse ja toetavana. Siiski ootavad nad konkreetsust ning soovivad, et tagasiside annaks ülevaate nii töö positiivsetest kui ka parandamist vajavatest külgedest. Uurimuses osalenud tudengid rõhutasid, et nad ei ole alati pidanud saadud tagasisidet rakendama. Lisati, et tagasiside rakendamisel mängib olulist rolli üliõpilaste endi sisemine motiveeritus.

Märksõnad: tagasiside, kõrgharidus, üliõpilaste hinnangud, üliõpilaste ootused

Abstract

Feedback as a supporter of learning – students' evaluations and expectations on feedback in higher education

Feedback plays an important role in learning and teaching. In higher education feedback is essential in the development of the students' knowledge and skills, therefore the faculty members' feedback has to be continuous and constructive. The aim of the master's thesis was to describe how teacher training students assess the feedback they have received, what are their expectations in relation to feedback and how they use the received feedback. The data were collected with semi-structured interviews. The participants were second year master's degree teacher training students from different fields. The data were analysed with qualitative inductive content analysis. Research findings reveal that students describe the received feedback as positive and supportive. Students expect feedback to be concrete, give an overview of the positive aspects of their work as well as add suggestions for improvement. The participants say that they have not always had the obligation to use the received feedback. In addition, the students emphasized that their inner motivation plays an important role in implementing feedback.

Keywords: feedback, higher education, students' evaluations, students' expectations

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	6
1. Töö teoreetiline raamistik.....	8
1.1. Töös kasutatavad mõisted.....	8
1.2. Hindamine ja tagasiside õppimise toetajana kõrghariduses	8
1.2.1. Efektiivne tagasiside	10
1.2.2. Probleemid tagasiside andmisel	13
1.3. Kujundav hindamine.....	14
1.3.1. Enese- ja kaaslasehindamine	15
2. Metoodika.....	18
2.1. Valim	18
2.2. Andmete kogumine.....	19
2.3. Andmete analüüs	20
3. Tulemused	24
3.1. Üliõpilaste ootused ja hinnangud tagasisidele.....	24
3.1.1. Tagasiside olemus	24
3.1.2. Üliõpilaste hinnangud hindamisele ja tagasisidele ülikoolis.....	25
3.1.3. Üliõpilaste ootused tagasisidele	27
3.1.4. Üliõpilaste ootused õppejõududele tagasiside andjana	29
3.2. Üliõpilane tagasiside rakendajana	30
3.2.1. Õpihoiaku valik	30
3.2.2. Tagasiside vorm	31
3.2.3. Tagasiside rakendamise viisid.....	32
3.3. Üliõpilane tagasiside andjana	32
3.3.1. Tagasiside andmise arusaama kujunemine	33
3.3.2. Enesehindamine ülikoolis	34
3.3.3. Kaaslasehindamine ülikoolis.....	36
4. Arutelu.....	39

4.1. Töö praktiline väärtus ja kitsaskohad	45
Tänuõnad	47
Autorsuse kinnitus	47
Kasutatud kirjandus	48
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust	
Lisa 3. Väljavõte QCMap programmist	

Sissejuhatus

Nicol (2010) märgib, et kõrghariduses on tagasiside andmist siiani peetud vaid ühesuunaliseks protsessiks. Tagasisidestamise kahesuunalisemaks muutmisel tuleks eeskätt kaasata sellesse protsessi rohkem üliõpilasi. Selline lähenemine aitaks üliõpilastel võtta rohkem vastutust ja omada suuremat rolli õppeprotsessis (Laryea, 2013; Nicol, 2010). Tagasiside olulisust õppimises märgib asjaolu, et aina enam pannakse ka kõrghariduses rõhku kujundavale hindamisele kui õppimist toetavale hindamisele.

Kujundavat hindamist ja selle positiivset mõju on uuritud juba alates 20. sajandi lõpust (Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014). Ka Eestis on kujundava hindamise kohta tehtud mitmeid uurimusi. Üheks olulisemaks selles valdkonnas on Jürimäe, Kärneri ja Lamesoo (2011) poolt läbi viidud uurimus, mis annab ülevaate nii õpetajate, õpilaste kui lapsevanemate hindamisega seotud hoiakutest ja arusaamadest. Tulemustest selgus, et kõik osapooled tõid välja hindamise kriteeriumitena objektiivsuse ja õigluse. Lisaks toonitati hinnete osatähtsust õpimotivatsiooni mõjutajana ning seejuures märkisid õpetajad, et negatiivne hinne õpilast ei motiveeri. Sellisel juhul ongi abiks kujundav hindamine.

Enamik Eestis tehtud uurimustest käsitleb kujundavat hindamist või tagasiside andmist üldhariduskooli kontekstis, mille raames on uuritud nii õpetajate kui ka õpilaste arusaamu hindamisest (nt Feldschmidt, 2013; Hunt, 2014; Kell, 2014; Liiv, 2015; Miil, 2013; Niin, 2014; Pakosta 2012; Pennula, 2015; Pirk, 2014; Rospel, 2011; Saaremäe, 2010; Saksniit, 2014; Tajur, 2013; Tiisvelt, 2013). Vähem leidub Eestis läbi viidud uurimusi kujundava hindamise või tagasiside andmise praktikate kohta kõrghariduses. Üheks kõrgharidust puudutavaks uurimistööks on 2015. aastal Tallinna Ülikoolis läbi viidud uuring sealse kasvatusteaduste instituudi üliõpilaste ootustest tagasisidele. Tulemustest ilmnes, et tihti jääb üliõpilastele tagasiside arusaamatuks või on liiga üldine ning tudengid väärtustaksid põhjalikumat ja konkreetsete näpunäidetega tagasisidet rohkem (Aavik, 2015).

Remmik ja Karm (2013) on uurinud õppejõudude õpetamisarusaamade kujunemist ja selgitanud välja, et nende kujunemisel on oluline tähendus sellel, kuidas õppejõudu ennast õpetati. Cheng, Cheng ja Tang (2010, viidatud Lynch, McNamara, & Seery, 2012 j) märgivad, et õpetajakoolituse üliõpilased jälgivad õppejõudude õpetamist ning nende jaoks on kõrghariduses omandatu oluliseks ideede ja mudelite allikaks. Autorite seisukohast lähtudes, peaksid õppejõud olema eeskujuks selliste pedagoogiliste strateegiatega, mida nad tahaksid, et üliõpilased oma tulevases töös rakendada hakkaksid. Seetõttu peaks kõigi õpetajakoolituse

õppekavade loomise eelduseks olema sellise õpikeskkonna tagamine, mis oleks eeskujuks tulevastele õpetajatele (Cheng et al., 2010, viidatud Lynch et al., 2012 j). Brown, Harris ja Harnett (2012) toonitavad, et tulevaste õpetajate jaoks on oluline saada oma õppejõududelt efektiivset tagasisidet, mis sisaldaks nii positiivseid aspekte kui ka soovitusi edaspidiseks, et siis rakendada seda kogemust oma tulevaste õpilastega. Vastasel korral võib juhtuda, et õpetajakoolituse üliõpilased hakkavad oma varajase õpetajakarjääri alguses praktiseerima sisutühja tagasiside andmist.

Üliõpilaste kogemused tagasiside andmise ja saamise puhul on erinevad, mistõttu on ka üliõpilaste võimekus tagasisidet anda ja vastu võtta erinev. Õpetajaks õppivad üliõpilased lähevad üldhariduskooli õpetajatena tööle nende teadmiste ja oskustega, mille nad võtavad kaasa ülikooli või üldhariduskooli kogemusest. Kuna õpetajakoolituse üliõpilased on tulevased õpetajad, kes peavad koolitöös igapäevaselt tagasisidestamise kaudu õpilaste õppimist toetama, on eriti oluline, et ülikoolis antav tagasiside oleks selline, millest üliõpilased saaksid üle võtta võimalikult hea eeskuju ja praktilised mudelid. Hepplestone ja Chikwa (2014) ning Flores, Simão, Barros ja Pereira (2015) rõhutavad samuti, et on oluline uurida, milliseid tagasisidestamise viise kõrghariduses kasutatakse, miks õppejõud just neid viise eelistavad ning kuidas üliõpilased saadud tagasisidet rakendavad.

Lähtuvalt eespool mainitust ja sellest, et töö autorile teadaolevalt ei ole neile aspektidele Eestis veel väga palju tähelepanu pööratud, on magistritöö uurimisprobleem, kuidas tajuvad üliõpilased ülikoolis saadud tagasisidet.

Töö jaguneb kolme suuremasse ossa, millest esimene annab ülevaate teoreetilistest lähtekohtadest. Teine osa keskendub uurimuse metoodikale ning kolmas osa esitab uurimuse tulemused ning arutelu.

1. Töö teoreetiline raamistik

1.1. Töös kasutatavad mõisted

Kujundav hindamine – kujundav hindamine (*formative assessment*) kui õppimist toetav hindamine (*assessment for learning*) aitab kaasa laiahaardelisemale ja efektiivsemale õppimisele (Sambell et al., 2013) ning seda kasutatakse kogu õppimise vältel (Biggs & Tang, 2008; Looney, 2011; Pilli, 2008; Sambell et al., 2013). Black, Wilson ja Yao (2011) selgitavad, et hindamine on kujundav siis, kui kasutatakse informatsiooni ehk tagasiside vahendamist õppimise edendamiseks kaasatud osapoolte vahel. Produktiivne kujundav hindamine peab hõlmama enese- ja kaaslashindamist (Black, Wilson, & Yao, 2011).

Kujundava hindamise üheks olulisemaks komponendiks on tagasiside (Biggs & Tang, 2008; Feldschmidt & Türk, 2013; Jürimäe et al., 2014; Pilli, 2008; Sadler, 1989; Sambell et al., 2013). Kõrghariduses tuleks kujundavat hindamist kasutada eeskätt üliõpilaste toetamisel kasvamaks ennast reguleerivateks õppijateks (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), sealjuures on tagasiside üheks abivahendiks üliõpilase eneseregulatsiooniprotsessis (Carless, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Tagasiside – tagasiside on teatud „agendi“ poolt, kelleks võib olla näiteks õppejõud või õppija ise, antud informatsioon, mis puudutab tagasiside saaja sooritust (Hattie & Timperley, 2007). Tagasisidet antakse õppijatele õppimise käigus ning sealjuures peab see informatsioon andma õppijale selged juhised edasiseks (Black, Wilson, & Yao, 2011). Tagasisidet, mis sisaldab endas ka juhiseid edaspidiseks, võib nimetada „edasisideks“ (Jürimäe et al., 2014).

1.2. Hindamine ja tagasiside õppimise toetajana kõrghariduses

Tagasiside ja kujundava hindamise tähtsus hariduses on märkimisväärne. Käesoleva magistr töö eesmärgist lähtudes on fookuses tagasiside olulisus just kõrghariduse kontekstis. Hindamine on kõrghariduses põhiline tegur, mille kaudu saab üliõpilast motiveerida, samal ajal toetades ka nende õppimist (McCarthy, 2015). Kujundava hindamise üheks olulisemaks komponendiks on tagasiside (Biggs & Tang, 2008; Feldschmidt & Türk, 2013; Jürimäe et al., 2014; Pilli, 2008; Sadler, 1989; Sambell et al., 2013), mille eesmärk on julgustada õppijat edasi pürgima. Pilli (2008) rõhutab, et õppijale on põhiline, et hindamise käigus antaks edasiviivat tagasisidet nõrkuste, tugevuste, raskuste ja vaeleusaamade kohta – nii suureneb ka õppija õppeprotsessis osalemise määr.

Tagasiside on üliõpilaste jaoks oluline (Aavik, 2015; Holmes & Papageorgiou, 2009), kuna see mõjutab õppimist ning on tugevalt seotud lõpliku sooritusega (Hattie & Timperley, 2007; Robinson, Pope, & Holyoak, 2013; Sadler, 1989). Uuringud on näidanud, et hindamine mõjutab sageli ka seda, kas valitakse sügav või pinnapealne õpihoiak (Biggs & Tang, 2008; Norton, 2007). Kujundava hindamise osad, nagu tagasisidestamine ning enese- ja kaaslasehindamine, edendavad just sügava õpihoiaku valikut (Biggs & Tang, 2008; Struyven, Dochy, & Janssens, 2005). Gijbels, Coertjens, Vanthournout, Struyf ja Van Petegem (2009) lisavad, et sügava õpihoiaku valikul on oluline saadud tagasiside efektiivsus ja kvaliteet.

Biggs ja Tang (2008) selgitavad, et sügava õpihoiakuga üliõpilased püüavad jõuda materjali parema mõistmiseni ning üldiselt on nad ka õppimise suhtes positiivsemalt meelestatud, pidades õppimist naudinguks. Pindmise õpihoiakuga üliõpilased tahavad saada ülesande valmis võimalikult väheses vaevaga ja õpivad mehaaniliselt materjali pähe, selle asemel et jõuda sügavama mõistmiseni (Biggs & Tang, 2008).

Rohtjärv (2011) mainib oma artiklis, et üliõpilaste õpihoiakuid ei ole siiski võimalik kindlalt piiritleda ning nende valik sõltub erinevatest asjaoludest. Õppimise suhtelisusest lähtudes tõi Rohtjärv (2011) välja mõiste „kombineeritud õpihoiak“, mis tähendabki vastavalt olukorrale valitud õpihoiakut. Valiku tegemisel on oluline roll nii õppejõul kui üliõpilasel endal, seega tuleks õppimise kvaliteedi parandamiseks vältida neid aspekte, mis soodustavad pindmist õpihoiakut ning keskenduda sügavat õpihoiakut edendavatele faktoritele. Biggs'i ja Tang'i (2008) järgi peaksid üliõpilased sügavama õpihoiaku saavutamiseks õppimises mõtestatumalt osalema, tundma õpitava vastu rohkem huvi ja olema valmis õppima. Õppejõud peaksid õpetama arusaadavalt ning ainet sügavamalt selgitama, mitte piirduma vaid faktide ettelugemisega ja teabe edastamisega. Samuti peaksid nad lähtuma üliõpilaste eelnevatest teadmistest, hindamisel mitte piirduma vaid üksikfaktide kontrollimisega, looma positiivse õpikeskkonna ning, mis kõige tähtsam, – soodustama „ma tahan seda teada“ suhtumist (Biggs & Tang, 2008). Nimetatud aspekte on võimalik saavutada läbi kujundava hindamise ja tagasiside kasutamise.

Scott (2014) selgitab, et üldiselt eeldatakse, et tagasiside on midagi, mida õppejõud annavad üliõpilastele, et viimased mõistaksid oma töö tulemust ning oskaksid seda parandada. Viimastel aastatel on arusaam aga hakanud muutuma ning mõistetakse, et tagasiside protsess peaks olema kahesuunaline ehk selles peaksid osalema ka üliõpilased (Scott, 2014). Kui tahta, et tagasiside oleks efektiivne, peab üliõpilase roll selles protsessis olema aktiivsem (Sadler, 2010). Seetõttu on oluline uurida, kuidas mõistavad üliõpilased tagasiside olemust (Scott,

2014). Tagasiside annab ka õppejõule võimaluse üliõpilasega suhelda. Üliõpilaselt tagasiside saamine aitab õppejõul omakorda näha end kõrvalseisja pilgu läbi, analüüsida õppeprotsessi ning reflekteerida enda õpetamist sügavuti (Sadler, 2012).

Vaieldamatult on tagasisidel suur mõju kogu õppeprotsessile ja sealjuures eriti üliõpilastele. Oluline on siiski märkida, et mitte igasugune tagasiside ei oma üliõpilaste õppimisele positiivset mõju. Järgnevas peatükis keskendutaksegi tagasiside positiivse mõju olemusele. Sealjuures antakse ülevaade aspektidest, mida tasuks silmas pidada kõrghariduses tagasiside mõjusamaks muutmisel.

1.2.1. Efektiivne tagasiside. Efektiivset tagasisidet peetakse õppimise ja õpetamise protsessis keskseks strateegiaks (Poulos & Mahony, 2008; Scott, 2014). Sadler (2010) toonitab, et detailse tagasiside andmine, mis sisaldab nii üliõpilase töö tugevuste ja nõrkuste märkamist kui ka soovitusi edaspidiseks, on muutumas tavapäraseks praktikaks. Ta lisab, et siiski on üliõpilasi, kelle jaoks on tagasisidel sellegipoolest väga väike mõju. Ka Robinson et al. (2013) nendivad, et tihti ei ole üliõpilased rahul ülikoolis saadava tagasisidega. Selleks et tagasiside oleks tõhus, peab Sadleri (1989) nõuannete kohaselt tagasiside andmisel järgima kolme tingimust. Esmalt peab üliõpilasele olema selge, millised on ülesande või kursuse õpiväljundid, milleni ta peaks jõudma või mida saavutama. Seejärel on oluline, et üliõpilasele antav tagasiside näitaks, milles seisneb erinevus tema töö ja püstitatud väljundite vahel. Veel tuleb silmas pidada, et tagasiside annaks üliõpilasele suuniseid edaspidiseks, mis aitaksid üliõpilasel oma tööd parandada ja õpiväljundeid saavutada.

Efektiivse tagasiside andmiseks peavad õppejõud teadma, mida üliõpilased tagasisidena tajuvad. Hepplestone ja Chikwa (2014) ning Laryea (2013) tõid välja, et üliõpilased on teadlikud sellest, mis on tagasiside ning kuidas seda peaks kasutama. Scott (2014) uuris 33 üliõpilast ning tema uurimuse põhjal oli üliõpilaste arvates tõhus tagasiside vahend, mille abil on võimalik kogu kursuse vältel hinnata oma arengut, keskendudes teadmiste, arusaamisele ja oskustele, mis määravad kursuse lõpptulemuse ehk hinde.

Poulos ja Mahony (2008) aga märgivad, et üliõpilased ei oma siiski ühtset arusaama sellest, milline on efektiivne tagasiside ja kuidas seda täpselt kasutada. Seega võib järeldada, et iga üliõpilase jaoks ei pruugi efektiivne tagasiside omada samu kriteeriume, kuid kindlasti on olemas üldised pidepunktid, millest võiks tagasisidet andes kinni pidada.

Kõige tõhusam tagasiside on see, mis toob välja nii üliõpilase õnnestumised kui annab ka juhiseid, kuidas puudujääke likvideerida (Ferguson, 2011; Jürimäe et al., 2014; Pilli,

2008). Ka Sopina ja McNeill (2015) toonitavad, et üliõpilased hindavad väga kõrgelt tagasisidet, mis annab lisaks hindele põhjendusi ning juhiseid, mida ja kuidas võiks parandada. Lisaks on tagasiside puhul oluline aspekt ajafaktor. Efektiivne tagasiside peaks olema üksikasjalik (Sopina & McNeill, 2015) ja antud õigeaegselt (Aavik, 2015; Bayerlein, 2014; Gibbs & Simpson, 2004; Laryea, 2013; Norton, 2007; Scott, 2014). Õigeaegsus tähendab seda, et töö esitamisest tagasiside saamiseni ei tohiks jääda liiga pikk vahe. Bayerlein (2014) toonitab, et õigeaegselt antud tagasiside aitab oluliselt kaasa üliõpilase arengule ning õppimisele. Samuti ei ole hea, kui tekib olukord, kus üliõpilasele ei anta võimalust tagasiside põhjal sooritust parandada (Scott, 2014). Ka De Kleijn, Mainhard, Meijer, Brekelmans ja Pilot (2013) rõhutavad, et õppejõud võivad küll väga konstruktiivset ja abistavat tagasiside anda, kuid kui tudengid seda läbi ei tööta või saadud tagasisidet ei rakenda, on vähe tõenäoline, et saadud tagasiside õppimiseni viib.

Ajafaktori puhul on oluline ka õpingute kestus. Brown (2007) selgitab, et mida kaugemale on üliõpilased oma õpingutes jõudnud, seda määravama tähtsusega on nende jaoks tagasiside, sest seda enam tahavad nad end arendada ja on motiveeritud tagasisidest saadavaid suuniseid kasutama. Samas tuli Poulse ja Mahony (2008) uurimusest välja, et üliõpilased peavad tagasisidet eriti oluliseks just esimesel ülikooliaastal, sest siis tahetakse õppejõudude tagasiside kaudu saada enim tuge ja abi. Tagasiside on sellisel juhul üliõpilaste jaoks enam kui lihtsalt hinnang nende tööle ja annab lisaks ka emotsionaalset tuge, motivatsiooni ning aitab värsketel üliõpilastel ülikooliellu paremini sisse elada (Poulos & Mahony, 2008). Soeni ja Davidovitchi (2008) uurimuses selgus, et ülikoolist väljalangevust esineb kõige sagedamini just esimese aasta üliõpilaste hulgas. Ühe põhjusena tõid üliõpilased mainitud uurimuses välja ebapiisava toetuse ja vähesed abi ülikooli personali poolt. Ka Willcoxson, Cotter ja Joy (2011) märgivad, et esimesel aastal ülikoolist lahkumisel võib rolli mängida see, kuivõrd üliõpilane suudab ülikooliellu sisse elada. Nad lisavad, et ka hiljem on õpingutes väga oluline just ülikooli personali ning üliõpilaste vahelise suhtluse kvaliteet, nõu andmine ning tagasisidestamise protsesside kasutamine.

Kärtner (2010) ütleb, et tagasiside ei tohiks olla liialt üldine ega isiklik. Lisaks peab tagasiside olema üliõpilasele arusaadav ja suunama oma vigu parandama (Ferguson, 2011; Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010; Sadler, 2010; Scott, 2014). Laryea (2013) ning Kõrkkö, Kyrö-Ämmälä ja Turunen (2016) toonitavad, et tagasiside peab olema konstruktiivne. Positiivne tagasiside õppejõult annab üliõpilastele lisamotivatsiooni ja enesekindlust tulevikuks (Ferguson, 2011; Robinson et al., 2013). Hattie ja Timperley (2007)

toovad välja, et tagasiside peab kõigele lisaks olema selgelt kooskõlas aine, kursuse või ülesande õpiväljunditega ning arvestama peaks ka üliõpilase isiksusega. Mida individuaalsem on tagasiside, seda mõjusam see konkreetsele üliõpilasele on. Ka Laryea (2013) uurimusest selgub, et üliõpilased eelistavad just personaalset tagasisidet.

Tagasisidestamine sõltub nii õppejõu kui õppija isikust (Kärtner, 2010). Dowden, Pittaway, Yost ja McCarthy (2013) toovad välja, et üliõpilaste poolt tajutud toetus õppekeskkonnas mõjutab nende arusaamu ja tõlgendusi tagasisidest. Oluline on, kuidas üliõpilane konkreetset õppejõudu tajub: mida pädevamaks peab üliõpilane õppejõudu, seda mõjusam on tema tagasiside üliõpilase jaoks (Poulos & Mahony, 2008). Oluline on ka õppejõupoolne empaatiavõime, soov keskenduda konkreetse õpilase tööprotsessile ning toetada üliõpilase õpimotivatsiooni (Jürimäe et al., 2014). Üheks suuremaks tagasiside allikaks on üliõpilase jaoks õppejõud, kes juhendab tema kraaditöö tegemist (Kärtner, 2010). Tagasiside mängib selles protsessis väga suurt rolli (De Kleijn et al., 2013) ning selle kogemuse kaudu kujuneb üliõpilane iseseisvamaks uurijaks (Lepp, Remmik, Leijen, & Karm, 2014). De Kleijn et al. (2013) uurisid, kuidas üliõpilased tajuvad tagasisidet magistriritöö juhendamises. Autorid leidsid, et tudengid, kes tajusid juhendajalt saadud tagasisidet positiivsena, olid kõige enam rahul saadud tagasisidega ja tundsid, et nad õpivad oma magistriritöö juhendajalt väga palju. Uurimuse kontekstis positiivsena tajutud tagasiside selgitas üliõpilastele, kuidas neil läheb ja mida teha edaspidi paremini.

Tagasisidestamine on igas olukorras erinev (Kärtner, 2010), kuid üldiselt antakse tagasisidet kas suuliselt või kirjalikult (Jürimäe et al., 2014). McCarthy (2015) ning Taylor ja Burke da Silva (2013) selgitavad, et kõikide üliõpilaste jaoks ei ole ühte kindlat tagasisidestamise viisi, mis oleks kõige efektiivsem. McCarthy (2015) uuris tudengite eelistusi kolmele erinevale tagasiside viisile ning leidis, et 91% uuritutest eelistas video, 62% kirjalikku ja 39% audio tagasisidet. Gould ja Day (2013) märkisid hoopis, et üliõpilased pidasid audiotagasisidet detailsemaks, isiklikumaks ja toetavamaks kui kirjalikku tagasisidet. Nad lisasid, et audiotagasiside võimaldab üliõpilastel paremini aimu saada, kuidas nende tööd hinnati. Hepplestone ja Chikwa (2014) märkisid, et üliõpilased mõistavad ka seda, et tehnoloogia abil saaksid nad tagasisidet kiiremini, mistõttu eelistatakse selliseid tagasiside viise. McCarthy (2015) uurimuses osalenud üliõpilased selgitasid, et igal tagasisidestamise viisil on positiivseid ja negatiivseid külgi, kuid kõik viisid pakuvad erinevaid õppimise kogemusi. Autor lisab, et vahelduvate tagasisidestamise tehnikate kasutamine pakub üliõpilastele uusi kogemusi ja on kaasahaaravam ning mõjutab ka üliõpilase rahulolu

erinevate õppeainete suhtes. Tagasisidestamise protsessi mõjusamaks muutmisel on seega oluline, et õppejõud võtaksid arvesse üliõpilaste eelistusi ja püüaksid kasutada võimalikult varieeruvaid tehnikaid.

Tagasisidestamise protsessi efektiivsemaks muutmisel tuleks eespool nimetatut arvesse võtta. Kõige enam eeldab tagasisidestamine õppejõult või kaasüliõpilaselt aga osavõtlikkust ja soovi üliõpilase töösse panustada. Silmas tuleks ka silmas pidada, et mida mitmekülgsem on õppeprotsess, seda suurema kogemuste pagasi annab see üliõpilasele.

1.2.2. Probleemid tagasiside andmisel. Kõrghariduses tagasisidestamist puudutavate uuringute tulemusena on leitud, et sageli ei ole üliõpilastele tagasiside arusaadav ja nad ei oska seda kasutada (Carless, 2006; Price et al., 2010). Erinevad aspektid nagu ajastus, sagedus, maht ja kvaliteet mõjutavad tagasiside efektiivsust, mis omakorda mängib suurt rolli üliõpilase arengus (Price et al., 2010). Selleks, et tagasiside oleks võimalikult tõhus on vaja kõigepealt selgeks teha need aspektid, mis muudavad selle ebaefektiivseks. Järgnevalt on nimetatud mõningad puudused, mida tagasisidega seonduvalt on uurimustes välja toodud.

Üheks murekohaks uurimustest lähtuvalt on see, et üliõpilased ootavad õppejõududelt sisukamat tagasisidet. Nii Brown (2007), Ferguson (2011), Price et al. (2010), Robinson et al. (2013) kui Walker (2009) toovad välja, et kõrghariduses on tagasiside tihti kas pealiskaudne või raskesti mõistetav. Nagu eelmises peatükis mainitud, siis saab tagasiside aga efektiivne olla vaid siis, kui üliõpilane suudab tagasisidest aru saada ja on võimeline sellega ka midagi peale hakkama. Ka Hepplestone ja Chikwa (2014) toonitavad, et on oluline uurida, kuidas õppejõud tagasisidet annavad ning kuidas üliõpilased seda mõistavad.

Tihti peale ei ole ka tudengitel võimalust enda tööd/sooritust pärast tagasiside saamist parandada, seega kaob tagasiside andmise mõte (Holmes & Papageorgiou, 2009; Price et al., 2010; Price, Handley, & Millar, 2011) ning üliõpilased ei harju tagasisidena saadud informatsiooni kasutama. Hepplestone ja Chikwa (2014) uurimusest selgus, et üliõpilastele on tihti raskusi tekitav just seoste loomine ühele tööle saadud tagasiside ja tulevaste ülesannete vahel.

Tudengite mureks on ka tagasiside liigne negatiivsus. Õppejõud keskenduvad tagasiside andmisel rohkem kriitikale (Hattie & Timperley, 2007; Orsmond & Merry, 2013) ja see võib mõjutada üliõpilase enesehinnangut (Carless, 2006). Üliõpilased vajavad positiivset tagasisidet ning tahaksid tagasiside puhul eelkõige teada, kuidas nad saaksid ennast või oma tööd arendada (Ferguson, 2011; Robinson et al., 2013). Samuti on välja toodud, et üliõpilased

tahavad paremaks mõistmiseks võimalust küsida ja täpsustada, juhul kui tagasiside on liiga üldsõnaline või keeruline (Holmes & Papageorgiou, 2009; Price et al., 2010), kuid tihti pelgavad seda teha (Brown, 2007). Üliõpilased tahaksid saada ka rohkem tagasisidet eksamitöödele, et seeläbi mõista paremini saadud hinnet ja parandada edaspidi oma sooritusi (Brown, 2007; Holmes & Papageorgiou, 2009). Brown'i (2007) uurimusest ilmnes, et eriti oluline oli tagasiside saamine nende üliõpilaste jaoks, kelle eksamihinne ei vastanud püstitatud ootustele ning seetõttu taheti veelgi enam teada, mis jäi puudu. Siinkohal on oluliseks murekohaks ka see, et hindamise kriteeriumeid ei selgitata piisavalt (Ferguson, 2011). Teadmine, mida õppejõud ootab, võimaldab üliõpilasel ennetada vigu ning saada positiivsemat tagasisidet.

1.3. Kujundav hindamine

Hindamine jaguneb üldiselt kaheks: kokkuvõttev (*summative*) ja kujundav (*formative*) hindamine. Struyven et al. (2005) selgitavad, et üliõpilase kogemus seoses hindamisega määrab ära selle, kuidas ta suhtub õppimisse ja ka vastupidi. Flores et al. (2015) uurimusest selgus, et üliõpilased, kes on hindamisprotsessi aktiivselt kaasatud, peavad hindamist palju efektiivsemaks kui need üliõpilased, keda hinnatakse traditsiooniliste meetodite kaudu nagu seda on eksamid ja kirjalikud testid.

„Kujundav hindamine ja õpetamine kuuluvad lahutamatult kokku“ (Biggs & Tang, 2008, lk 170). Tagasisidel on keskne roll kujundava hindamise olemuses (Sadler, 2010), mistõttu on oluline rääkida ka kujundava hindamise tähtsusest kõrghariduses. Jürimäe et al. (2014, lk 5) selgitavad, et kujundav hindamine tähendab „kogu õppeprotsessi organiseerimist viisil, mis algab ühisest eesmärgipüstitusest, hõlmab igapäevast suhtluskultuuri ning erinevaid info kogumise ja tagasisidestamise viise.“ Kõrghariduse kontekstis võiks kujundav hindamine olla ühendavaks võtmeks, mis suurendaks koostööd õppejõudude ja üliõpilaste vahel (Flores et al., 2015). Nicol ja Macfarlane-Dick (2006) selgitavad, et eneseregulatsiooniks peab üliõpilane olema võimeline aktiivselt jälgima erinevaid õppimisel kasutatavaid protsesse enda juures, nagu seda on näiteks õpieesmärkide seadmine, õpistrateegiate valimine ja tagasisidele reageerimine. Tagasiside on üheks võtmeteguriks, mille abil saavad õppejõud üliõpilasi nende protsessideni suunata.

Kokkuvõtvat hindamist (*summative assessment*) rakendatakse aga õppimise järgselt, et õpilane saaks teada, kui hästi ta õpitu omandas (Biggs & Tang, 2008; Jürimäe et al., 2014; Looney, 2011; Sadler, 1989). Kokkuvõttev hindamine mõõdab õppeprotsessi efektiivsust

tavaliselt protsessi lõpus ning selle märkimiseks antakse üliõpilasele vastav täht või number (Pilli, 2008). Sellise hindamispraktika kasutamisega on hea koguda võrdlusandmeid õppetöö tulemuste kohta (Jürimäe et al., 2014) ja saada teada, milline on üliõpilaste potentsiaal edaspidiseks õppimiseks (Sambell et al., 2013).

Tegelikult on aga kokkuvõttev ja kujundav hindamine rakendatavad sama eesmärgi nimel (Black et al., 2011). Sambell et al. (2013) märgivad, et nii kokkuvõttev kui ka kujundav hindamine on kasutatavad õppimise edendamiseks, kuid kokkuvõttev hindamine on üldjuhul rohkem üliõpilaste fookuses. Selle põhjuseks võib olla, et siiani on haridussüsteemid olnud ülesehitatud kokkuvõtva hindamise põhimõtetele. Tavapärasel õppeprotsessis on kokkuvõtvat hindamist oluliselt rohkem kui kujundavat, kuid õppimise seisukohalt on just viimase roll suurem, sest see annab õppeprotsessi vältel võimaluse oma tegevust muuta või parandada (Pilli, 2008).

1.3.1. Enese- ja kaaslasehindamine. Nagu eespool mainitud, on enese- ja kaaslasehindamine kaalukateks teguriteks üliõpilase õpihoiaku kujunemisel. Lisaks on tagasisidestamise oskus tulevase õpetaja jaoks edaspidises töös tähtis ka refleksiooniprotsessis (Sarv & Karm, 2013), kus tagasisidet peab andma endale, õpilasele või kolleegile töö juures. Siinkohal on oluline mainida, et refleksioonioskus ehk võime ennast ja oma tegevusi analüüsida, on üheks professionaalse õpetaja tähtsamaks tunnuseks (Jürimäe et al., 2014). Ka Kärkkö et al. (2016) on leidnud, et õpetajakoolituse üliõpilaste reflekteerimisoskuse arendamine võib positiivselt mõjuda nende professionaalsele arengule. Autorid lisavad, et tagasiside kaudu paraneb ka üliõpilaste eneseteadlikkus. Just seetõttu on tagasiside kõrval kujundava hindamise puhul tähtsad ka enese- ja kaaslasehindamine, mida kõrghariduses juba edukalt rakendatakse.

Orsmond ja Merry (2013) selgitavad, et üliõpilasi on oluline suunata tagasisidet õigesti rakendama, et soodustada just enesehindamise ja -analüüsioskust. Enese- ja kaaslasehindamise kasutamine parandab ka õpiväljundite saavutamist, kriitilist mõtlemisoskust ning julgustab sügavama õpihoiaku võtmist (Lynch et al., 2012). Nicol ja Macfarlane-Dick (2006) rõhutavad, et enese- ja kaaslasehindamise kasutamine aitab üliõpilasel areneda ennast analüüsivaks õppijaks. Üliõpilased suudavad eneseanalüüsi abil oma tööd ise hinnata ja tagasisidestada, kuid seda oskust tuleks püüda kõrghariduses veelgi rohkem arendada, et üliõpilased jälgiksid enda õpiväljundite saavutamist efektiivsemalt (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Enesehindamise tehnikate kasutamine on õpitav ning

nende omandamine aitab õppijal saavutada paremaid tulemusi (Jürimäe et al., 2014). Sadleri (2010) seisukohast peaks olema kõrghariduse eesmärgiks arendada üliõpilastes võimekust omaenda töö kvaliteeti hinnata. Ta lisab, et seetõttu tuleks peamise tagasisidestamise strateegiana kasutada võimalust teha kaasüliõpilastega koostööd.

Kaaslasehindamine on vastastikune protsess, kus üliõpilastel on võimalus anda tagasisidet kaasüliõpilase tööle ja saada samamoodi tagasisidet omaenda tööle (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014). Tänapäeval suhtlevad üliõpilased väga sagedaselt teineteisega sotsiaalmeedia kaudu, et arutada ning jagada ideid erinevate õppeülesannete kohta (Hepplestone & Chikwa, 2014). Yang ja Carless (2013) selgitavad, et tudengid kasutavad tehnoloogia abil aktiivselt kaasüliõpilaste tagasisidet, et oma esitust või tööd parandada, et esitada tööst parim lõppversioon. Autorid lisavad, et kaasüliõpilasteks sellises protsessis on inimesed, keda usaldatakse ja keda peetakse piisavalt pädevaks.

Kui kaaslasehindamine õppeprotsessis on tavaliselt püstitatud iseseisva ülesandena, millele järgneb üldiselt oma töö parandamine saadud hinnangu ja tagasiside põhjal ning töö uuesti esitamine, siis Nicol et al. (2014) selgitavad, et see annab omakorda üliõpilastele võimaluse kohe tagasisidele reageerida ning selle põhjal oma tööd täiustada ja parandada. Kaaslasehindamine on üheks oluliseks alternatiiviks õppejõu tagasisidele. Selle kaudu on võimalik parandada ka üliõpilaste õppimist, suurendamata õppejõu enda töökoormust (Nicol et al., 2014). Ka Laryea (2013) toetab seda mõtet, soovitades õppejõududel kaaluda kaaslasehindamise või digitaalsete vahendite kasutamist, et muuta tagasisidestamise protsess tõhusamaks.

Kui rääkida kaaslasehindamisest üldhariduses, siis Brown et al. (2012) leidsid, et õpilased võtavad oma kaasõpilaste poolt antud kriitikat tõsisemalt kui õpetaja poolt antud tagasisidet. Samas Nicol (2010) märgib, et üliõpilased eelistavad kaasüliõpilase tagasisidele just õppejõu tagasisidet, sest kaastudengi pädevuses ning antud tagasiside õigsuses kaheldakse. Selle olukorra lahendamiseks võib kasutada protsessi, kus üliõpilase tööd hindab kindlate kriteeriumite järgi esmalt kaasüliõpilane ning seejärel annab sellele tagasisidele oma hinnangu õppejõud. Selline lähenemine aitaks jälgida kaasüliõpilaste tagasiside kvaliteeti ning suurendada töö efektiivsust (Nicol, 2010).

Lynch et al. (2012) märgivad aga, et õppejõu tagasiside andmine on tähtis just enne õpilastevahelise tagasiside andmist, sest siis on kaaslased oma tagasisidestamises julgemad ja enesekindlamad ning õppejõupoolsed kommentaarid aitavad kaasa ka üliõpilaste tagasisidestamise oskuse arengule. Lisaks eelpool nimetatule arendavad üliõpilased

kaaslasehindamise kaudu ka oma enesehindamisoskust ning võimet olla objektiivne (Nicol et al., 2014; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Kui üliõpilastele anda võimalus teha nii-öelda õppejõu tööd, hinnata ja tagasisidestada kaasüliõpilaste tehtut, siis oskavad nad edaspidi ka oma töö kvaliteeti paremini hinnata (Lynch et al., 2012; Sadler, 2010). Selline tagasisidestamine on eriti kasulik õpetajakoolituses üliõpilaste eneseregulatsiooni ja tagasisidestamise oskuste arenguks. Ühtlasi on oluline, et peatsed õpetajad suudaksid neid oskusi raskendada ka oma tulevases karjääris.

Teoreetilisi vaatenurki kokku võttes võib välja tuua, et kujundava hindamise kasutamine kõrghariduses on vajalik just eeskätt üliõpilaste arengu ja õppimise toetamise seisukohalt. Tagasiside kaudu on nii õppejõududel kui ka kaasüliõpilastel võimalik mõjutada tudengite teadmiste ja oskuste arengut ning õpihoiaku valikut. Lisaks on tagasisidel suur roll ka üliõpilase sügavama eneseanalüüsiprotsessini jõudmisel. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, milline on õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangul ülikoolis saadud tagasiside, millised on nende ootused tagasisidele ning kuidas üliõpilased saadud tagasisidet rakendavad. Uurimuse eesmärgi täitmiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas kirjeldavad üliõpilased õppejõududelt saadud tagasisidet?
- Millised on üliõpilaste ootused tagasisidele?
- Kuidas rakendavad üliõpilased enda sõnul õppejõududelt saadud tagasisidet?

2. Metoodika

Kvalitatiivset uurimisviisi kasutatakse, et mõista ja tõlgendada inimeste kogemusi (Johnson & Christensen, 2012, viidatud Õunapuu, 2014 j; Petty, Thomson, & Stew, 2012; Waters, 2013). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005) märgivad, et kvalitatiivse uurimistöö lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine. Käesoleva uurimuse läbiviimiseks valiti kvalitatiivne lähenemine just seetõttu, et anda üliõpilastele võimalus rääkida vabamas vormis, kirjeldada enda isiklike kogemusi ning tuua näiteid magistritöö teemaga seoses (Poulos & Mahony, 2008).

2.1. Valim

Valimi esialgsel moodustamisel lähtuti uuritavate lihtsa kättesaadavuse ja koostöövalmiduse põhimõttest (Petty et al., 2012; Õunapuu, 2014) ehk alustati mugavusvalimi põhimõtete eeskujul. Edasi kasutati valimi täiendamiseks lumepalli meetodit, kus intervjueritud üliõpilased soovitasid järgmisi üliõpilasi, kes sobiksid uurimuse konteksti (Petty et al., 2012). Tulenevalt uurimuse eesmärgist oli oluline kaasata õpetajakoolituse üliõpilasi. Valimi moodustamiseks kasutati isiklike kontakte ning uuritavate leidmiseks võeti ühendust ka Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis tegutseva Noore Õpetaja Huviklubiga. Uuritavate kaasamiseks saadeti neile isiklikult uurimuses osalemise palve sotsiaalsõrgustiku kaudu.

Uurimuses osalesid kümme Tartu Ülikooli õpetajakoolituse erinevate õppekavade magistritaseme teise kursuse üliõpilast. Töö autor pidas sobivaks kümne uuritavaga valimi suurust, kuna nende vastused andsid piisavalt adekvaatseid vastuseid uurimisküsimustele (Laherand, 2008). Anonüümsuse tagamiseks on uuritavate nimed käesolevas töös asendatud pseudonüümidega (vt tabel 1).

Tabel 1. *Uurimuses osalenud üliõpilaste taustandmed*

Pseudonüüm	Sugu	Õppekava
Reeli	Naine	Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja
Kelli	Naine	Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja
Ly	Naine	Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja
Maria	Naine	Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja
Teele	Naine	Põhikooli mitme aine õpetaja
Gerli	Naine	Klassiõpetaja
Eva	Naine	Klassiõpetaja
Laura	Naine	Matemaatika ja informaatika õpetaja
Kaidi	Naine	Matemaatika ja informaatika õpetaja
Johanna	Naine	Matemaatika ja informaatika õpetaja

2.2. Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mis andis uurijale võimaluse esitada intervjuu küsimusi vastavalt konkreetsele kontekstile ning vajadusel küsimuste järjekorda muuta või küsimusi täpsustada (Hirsjärvi et al., 2005; Lepik et al., 2014). Intervjuude kasutamine võimaldab lisaks uurida tundlikumaid ja delikaatsemaid teemasid (Õunapuu, 2014), kus uuritav saab kirjeldada põhjalikult oma kogemusi aidates seejuures uurijal neid paremini mõista (Petty et al., 2012). Samuti on sellise intervjuu meetodi abil hea uurida üliõpilaste tõlgendusi ja rakendusviise tagasisidele (Orsmond & Merry, 2013).

Üks osa intervjuudest viidi läbi elektroonilise intervjuu vormis ehk sidusintervjuuna (Laherand, 2008), kus intervjuerija ja intervjueritav „kohtusid“ suhtlustarkvara Skype vahendusel. Sellist meetodit rakendati siis, kui intervjueritaval ja intervjuerijal ei olnud võimalik leida ühist aega ja sobivat kohta reaalselt kohtumiseks. Skype'i abil intervjuude läbiviimine on üheks paremaks alternatiiviks kvalitatiivset uurimistööd tehes näost-näku intervjuerimisele, säilitades paindlikkuse ja andes samal ajal nii intervjueritavale kui ka intervjuerijale võimaluse jääda oma mugavasse ümbrusesse (Deakin & Wakefield, 2013; Hanna, 2012).

Intervjuuküsimuste koostamisel tugineti käesoleva magistr töö uurimisküsimustele ning teoreetilisele osale. Intervjuu kavas oli kokku 21 küsimust, millest omavahel sarnased küsimused koondati neljaks teemaplokiks: sissejuhatavad küsimused, efektiivne tagasiside, tagasiside rakendamine, enese- ja kaaslahendamine. Intervjuuküsimuste kava on esitatud lisas 1.

Järgnevalt selgitatakse uurimuse läbiviimist uurimistöö valiidsuse tõstmiseks (Hirsjärvi et al., 2005). Andmete kogumise protsess algas intervjuuküsimuste kitsaskohtade väljaselgitamiseks ja uurimuse valiidsuse suurendamiseks prooviintervjuu läbiviimisega. Prooviintervjuu tehti ühe üliõpilasega ning see andis lisaks mainitule uurijale võimaluse intervjuu läbiviimist harjutada ning selgitada välja intervjuuküsimuste sobilikkus. Prooviintervjuu järgselt viidi intervjuukavasse sisse mõningad muudatused, näiteks muudeti loogilisemaks intervjuuküsimuste järjekorda ja samasisulised küsimused liideti. Kuna intervjuu küsimustikus olulisi sisulisi muudatusi ei tehtud, siis kajastuvad uurimuse tulemustes ka prooviintervjuust saadud vastused, sest need sobisid uurimuse konteksti.

Poolstruktureeritud intervjuud viidi läbi kümne üliõpilasega perioodil juuni 2015–veebruar 2016. Enne intervjuu alustamist küsiti uuritavatelt luba intervjuu salvestamiseks uurija mobiiltelefoni *Helisalvesti* rakendusega ning selgitati intervjuueeritavatele, kuidas tagatakse nende konfidentsiaalsus. Intervjuud alustati üldisemate küsimustega, millega uuriti uuritavate arusaamu tagasiside kui mõiste kohta ning liiguti seejärel üksikasjalikumate küsimusteni. Intervjuude kestvuseks oli orienteeruvalt 30 minutit, olenevalt intervjuueeritava kogemustest ja avatusest.

Uurimuse läbiviimise ajal täitis autor uurijapäevikut, kuhu pandi kirja emotsioone, mõtteid ja tähelepanekuid töö kirjutamise protsessiga ja intervjuude läbiviimisega seondunult. Väljavõte uurijapäevikust on lisas 2.

2.3. Andmete analüüs

Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsimeetodit. Sellist analüüsimeetodit eelistati, et mõista uuritavate kirjeldusi ja selgitusi oma kogemustest (Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, & Volman, 2014; Moonaghi, Ahanchian, & Hassanian, 2014; Polkinghorne, 2005). Kalmus, Masso ja Linno (2015) lisavad, et induktiivne lähenemine andmeanalüüsile võimaldab paremini mõista uurimuses osalejate tõlgendusi töö teemaga seoses. Kvalitatiivse sisuanalüüsimeetodi abil seostatakse selliseid koode ja kategooriaid, mis väljendavad uurimuse uurimisküsimustest lähtuvalt tähtsat informatsiooni. Oluline on see, et koodide ja kategooriate nimetused tuletatakse konkreetse uurimuse andmetest (Kalmus et al., 2015). Uurimuse andmeanalüüsi meetodist lähtuvalt liikus uurija uurimuse läbi viimise vältel pidevalt andmete kogumise ja andmete analüüsimise staadiumite vahel edasi-tagasi (Petty et al., 2012).

Esimese etapina andmeanalüüsi protsessis transkribeeriti intervjuud helifailist sõna-sõnalt (Gaikhorst et al., 2014) Microsoft Word'i dokumenti. Laherand (2008) rõhutab, et transkribeerimisel on oluline rääkija kõne võimalikult täpselt edasi anda. Seetõttu kuulatigi intervjuu helifaili mitu korda, et seda võimalikult täpselt tekstiks transkribeerida ning et kogu intervjuudest saadud informatsioon kindlasti transkriptsioonis kajastuks. Laheranna (2008) soovitusi järgides kasutati intervjuude transkribeerimisel kirjavahemärke nii, et lausete mõte oleks võimalikult täpne ning seejuures ei järgitud rangelt keelereegleid. Lisaks pandi transkriptsiooni kirja ka erinevad häämitsused ja mõttepausid, mida uuritavad intervjuu ajal tegid, kui intervjuueerija pidas neid uurimuse kontekstist lähtudes piisavalt oluliseks, et anda edasi uuritavate võimalikult täpseid hoiakuid. Ühe intervjuu transkribeerimine kestis keskmiselt viis tundi. Uurimistöö reliaabluse suurendamiseks ning saadud andmetest terviklikuma pildi saamiseks loeti transkribeeritud teksti mitu korda üle (Zarshenas et al., 2014).

Teise andmeanalüüsi etapina hakati transkriptsioonidest leidma uurimuse seisukohast lähtuvalt olulisi koode. Kodeerimine on kvalitatiivses sisuanalüüsis keskne tegevus, mille käigus loeb uurija tekstid süvenenult mitu korda läbi ning märgib ära tähelepanuväärsemad tekstiosad/laused ja annab neile vastava koodi (Kalmus et al., 2015; Petty et al., 2012). Intervjuude kodeerimiseks kasutati vabavaralist *QCAmap* andmetötluskeskkonda, mis on mõeldud erinevate tekstide analüüsimiseks kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodi abil. Väljavõte *QCAmap* programmist on toodud lisas 3. Uurija eraldas algselt transkribeeritud intervjuudest tähenduslikud üksused, mis hiljem ühendati sarnasuse alusel koodideks (Elo & Kyngäs, 2008). Tähenduslikest üksustest koodi moodustamise näide on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Tähenduslikest üksustest koodi moodustamine

Tähenduslik üksus	Kood
Austus õppejõu vastu paneb pingutama	Õppejõu mõju õpihoiaku valikule
Negatiivse mulje jätnud õppejõu tagasiside on väiksema mõjuga	
Tagasiside mõju oleneb õppejõu autoriteetsusest üliõpilase silmades	
Õppejõu isiksus mõjutab õpihoiaku valikut	
Õppejõu isiksus ja tagasiside kvaliteet mõjutab õpihoiaku valikut	
Suuremad nõudmised kujundavad sügavama õpihoiaku	

Transkribeeritud teksti kodeerimisel kasutati töö usaldusväärsuse suurendamiseks kaaskodeerija abi (Elo & Kyngäs, 2008; Gaikhorst et al., 2014), kes tundis kvalitatiivse andmeanalüüsi meetodi põhimõtteid (Zarshenas et al., 2014). Kaaskodeerimist kasutati kahel korral. Esimesel korral kasutati kaaskodeerija abi ühest täismahus intervjuust tähenduslike üksuste eraldamiseks. Teisel korral kasutati kaaskodeerija abi ülejäänud intervjuudest välja võetud tekstiosade puhul, mille juures töö autor pidas oluliseks tähenduslike üksuste sisulise tähenduse paremaks mõistmiseks kaaskodeerijaga läbirääkimist. Läbirääkimised kestsid seni, kuni jõuti omavahel üksmeelele.

Kolmanda etapina kvalitatiivses sisuanalüüsis moodustati kategooriad olemasolevatest koodidest. Ühte alakategooriasse koondati sisuliselt ja tähenduslikult sarnased koodid (Kalmus et al., 2015). Koodide ühendamisel moodustus algselt 11 alakategooriat, kuid hiljem liigitati üks alakategooria teise alakategooria alla. Alakategooria moodustamise näide on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. *Koodidest alakategooria moodustamine*

Koodid	Alakategooria
Õppejõu mõju õpihoiaku valikule	} Õpihoiaku valik
Tagasiside olemuse mõju õpihoiaku valikule	
Üliõpilase roll õpihoiaku valikul	

Alakategooriatest moodustati kolm peakategooriat. Näide peakategooriate moodustamisest on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. *Alakategooriatest peakategooria moodustamine*

Alakategooriad	Peakategooriad
Tagasiside olemus	} Üliõpilaste hinnangud ja ootused tagasisidele
Üliõpilaste hinnangud hindamisele ja tagasisidele ülikoolis	
Üliõpilaste ootused tagasisidele	

Tulemuste reliaabluse suurendamiseks arutati alakategooriate ja peakategooriate moodustamise järgselt saadud kategooriate sisu ja nimetuste üle teise uurijaga (Graneheim & Lundman, 2004). Arutluse käigus nõustuti omavahel algselt kümne alakategooria ja kolme peakategooria jaotuses ning sisulises vormis, kuid tehti väiksemaid muudatusi ühe alakategooria paigutuses, kategooriate nimetustes, tähenduslike üksuste ümberpaigutamisel

koodides ning otsustati üksikutest tähenduslikest üksustest loobuda. Näiteks alakategooria „*Faktorid, mida üliõpilased rakendaksid tagasisidestamisel*“ nimetus muudeti „*Faktorid tagasiside andmise rakendamisel*“. Hiljem liideti eksperdiga arutus mainitud alakategooria „*Tagasiside andmise arusaama kujunemine*“ alakategooriaga, kuna esimese sisu sobitus paremini viimase alakategooria alla. „*Tagasiside olemuse*“ alakategooria paigutusel arutleti teise uurijaga, kas sobilikum oleks antud alakategooria paigutada peakategooria „*Üliõpilane tagasiside rakendajana*“ alla, kuid otsustati paigutada siiski peakategooria „*Üliõpilaste ootused ja hinnangud tagasisidele*“ alla, kuna tegemist on siiski alakategooriaga, mis sisuliselt väljendab üliõpilaste hinnanguid tagasiside olemusele. Tähenduslik üksus *tagasiside motiveerib kui üliõpilane on ise sellega nõus* paigutati algse *tagasiside olemuse mõju õpihoiaku valikule* koodi alt ümber *üliõpilase roll õpihoiaku valikul* koodi alla, kuna sellise tähendusliku üksuse sisulises mõttes on tegemist siiski üliõpilasest lähtuva faktoriga. Lisaks loobuti uurijate vahelise arutelu käigus tähenduslikust üksusest *tagasiside peab olema pidev, konstruktiivne, põhjalikult läbimõeldud ja edasiviiv*, kuna selle tähenduslikku sisu väljendasid üksikasjalikumalt ka mitmed teised üksused.

Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm peakategooriat, mida kasutatakse ka tulemuste esitamisel. Esimene peakategooria on „*Üliõpilaste hinnangud ja ootused tagasisidele*“, teine peakategooria on „*Üliõpilane tagasiside rakendajana*“ ning kolmas peakategooria on „*Üliõpilane tagasiside andjana*“.

3. Tulemused

Uurimuse eesmärk oli selgitada välja, milline on õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangul ülikoolis saadud tagasiside, millised on nende ootused tagasisidele ning kuidas üliõpilased saadud tagasisidet oma õppimises rakendavad. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm peakategooriat: „*Üliõpilaste ootused ja hinnangud tagasisidele*“, „*Üliõpilane tagasiside rakendajana*“ ja „*Üliõpilane tagasiside andjana*“.

Tulemused esitatakse kolmes peatükis pea- ja alakategooriate abil, vastates nii kolmele uurimisküsimusele. Tulemuste kinnitamiseks ja näitlikustamiseks tuuakse kaldkirjas välja intervjuude tsitaate. Töös kasutatakse tingmärki /---/, et tähistada tsitaadi lühendamiseks välja jäetud teksti osa ning tingmärki [tekst], tähistamaks töö autori lisatud täpsustust.

3.1. *Üliõpilaste ootused ja hinnangud tagasisidele*

„*Üliõpilaste ootused ja hinnangud tagasisidele*“ peakategooria alla moodustus neli alakategooriat. Esimene neist väljendab, milline on üliõpilaste nägemus tagasisidest ning pakub ka mõiste „tagasiside“ selgitusi. Teine alakategooria annab ülevaate üliõpilaste hinnangutest hindamisele ja tagasisidele ülikoolis. Kolmas alakategooria esitab üliõpilaste ootusi tagasisidele, ehk tutvustab, mida täpsemalt üliõpilased tagasisidestamisel oluliseks peavad ja milline tagasiside oleks nende arvates kõige edasiviivam. Neljas alakategooria kirjeldab üliõpilaste ootusi õppejõududele tagasiside andjatena.

3.1.1. Tagasiside olemus. Tagasiside olemust üheselt määratleda on üliõpilaste arvates küllaltki keeruline. Intervjuudest saadud andmetest selgub, et tagasiside on üliõpilaste jaoks pidev protsess, mis on arendav ja aitab vältida vigu.

Minu jaoks ei ole tagasiside täitsa nagu ainult mingi tööpõhine, et me teeme ühe töö ära ja me saame selle põhjal ainult tagasisidet, vaid minu jaoks on tagasiside ikkagi see, mis nagu pidevalt on. (Eva)

Üldiselt on ka see, et kui tagasisidet saad, siis sa tead ikkagi ka mida teine kord juba vältida. (Gerli)

Lisaks tõid üliõpilased tagasisidet iseloomustavate aspektidena välja järgnevad punktid: „*tagasiside on analüüs*“ (Kelli) või „*hinnang tehtud tööle*“ (Ly) ning see on üldiselt kas kirjalik või suuline ja kindlasti „*ei ole nagu numbriliselt vaid on siis tekstipõhine*“

(Reeli). Üliõpilased märkisid, et tagasiside on „*kõige parem õppimise viis /---/ annab märku ka sellest, kas õppejõud on minu tehtud töösse süvenenud*“ (Maria).

Lisaks eespool öeldule märkisid üliõpilased, et tagasiside olemust mõjutab ka õppejõu isiksus, aine või teaduskond.

Teiseks oleneb see sellest kas see on seotud õpetajaainega või see on seotud sinu erialaainega. Erialaainega ütleme nii ja naa, et pooled õppejõud on ei anna nagu siukest tagasisidet mis midagi aitaks ja teine on hästi tugev. (Johanna)

3.1.2. Üliõpilaste hinnangud hindamisele ja tagasisidele ülikoolis. Hindamine on üliõpilaste hinnangul ülikoolis üldiselt positiivne ja toetav. Positiivsena töid tudengid välja õpetajakoolituse ja pedagoogika ainete õppejõudude antud tagasiside, mis on põhjalik ja motiveeriv.

Aga õpetajakoolitusel on just see [tagasiside] siuke hästi tugev, hästi arendav, et see on nagu hea. (Johanna)

Võin öelda, et pedagoogika ainete tagasiside on üldjoontes olnud pigem õppimist toetav. (Kelli)

Seejuures mainiti, et õppejõud toovad tagasisides välja lisaks negatiivsele ka positiivse. Üks üliõpilane nentis siiski, et „*leidus ka selliseid õppejõude, kes arvavad et edasiviiv tagasiside on vaid negatiivse välja toomine*“ (Kelli).

Negatiivsete aspektidena märkisid üliõpilased, et enamasti ei ole ülikoolis võimalik pärast eksamit oma tööd näha ja seega kaotatakse sellega väärtuslik õpimoment. Lisaks on üliõpilased arvamusel, et hindamine ja tagasisidestamine on lihtsalt üks õppejõudude kohustustest ning otseselt keegi neid tegevusi ei kontrolli.

Ülikoolis ei saa tihti isegi mitte oma tööd näha, rääkimata tagasisidest. Lihtsalt näed õppeinfosüsteemist, et oled saanud hindeks C või B, aga ei saa sageli teada isegi oma punktide summat, samuti ei tea, milliseid vigu täpselt tegid. Seega ei saa ka oma vigadest õppida. (Ly)

/---/ sest kõik need ained jäävad selles mõttes poolikuks, et ma ei saa teada mida ma nii-öelda õigesti õppisin, ja võib-olla jäi mõni asi mulle meelde et see oli õige aga õppejõud luges hoopis valeks. (Teele)

Enamasti on ülikoolis kasutusel kokkuvõttev hindamine. Üliõpilaste arvamused jagunevad kaheks. On neid, kes toonitavad, et hinne üksi õppimist ei toeta ning oluline on siiski tagasiside saamine. Teised aga selgitavad, et teatud erialade puhul isegi sõnalist tagasisidet nii väga ei oodata ja kokkuvõttev hindamine ehk lihtsalt hinde saamine on hea ja mugav variant.

Näiteks mõnes aines oligi et sa järjest kogusid nagu mingeid punkte, et see töö on tehtud /---/ aga noh et see lõpphinne tuli tihtilugu ikkagi ÕISI, kuidagi nagu siuke, noh ma ei tea, mugav nagu. (Eva)

Tudengite hinnangul on tagasiside aga ülikoolis pigem vajalik. Põhjusena tõid üliõpilased välja, et inimene peab tagasiside saamisega harjuma, et ka edaspidises elus osata tagasisidet vastu võtta ning see on oluline enda arendamiseks. Samuti märkisid üliõpilased, et tagasiside on motiveeriv ja tõstab enesekindlust.

Et kuna see ei ole nii-öelda ainult minule endale isiklik asi mida ma õpin, vaid ma pean kunagi seda kõike teadmisi ja oskusi edasi andma, siis ee, ainus viis seda paremini teha on seda tagasiside abil. (Kaidi)

Üliõpilased täheldasid, et magistriõppes antakse tagasisidet rohkem kui bakalaureuse õppes. Ülikoolis saadud tagasiside kirjeldamise juures on üliõpilastel jällegi vastakad arvamused. On neid, kes kirjeldavad tagasisidet enamasti negatiivse ja kritiseerivana, samas toovad teised üliõpilased välja pigem tagasiside liigse positiivsuse.

Üldiselt on ülikoolis antav tagasiside selline kritiseeriv, pigem vigade ja puuduste välja toomine. Töö positiivsetele külgedele tähelepanu ei pöörata. Ja tekitab seetõttu sellise kehva enesetunde ja enesehinnang muutub madalamaks, et pingutasin kõvasti ja nägin vaeva, kulutasin palju aega aga ikka sain kehva tagasiside. (Ly)

No pigem, kohati minu, noh ma ei tea kas asi on minus, aga, ta kipub olema pigem selline positiivse poole peal, et kõik on nii hästi, kõik on nii hästi, kuigi minu arvates ei ole nii hästi. /---/ ja õppejõud nagu üldse ei pööra minu arvates olulistele negatiivsetele, noh halbadele asjadele tähelepanu, et ainult kiidab, kiidab, kiidab. Et see ei vii edasi. Pigem peaks ikka andma ka mingeid näpunäiteid. (Kaidi)

Ühe põhjusena võib siinkohal märkida tagasiside olemuse tajumisel erinevate asjaolude mõju. Näiteks mängib rolli üliõpilase enda hoiak tagasiside tajumisel kas pigem negatiivse või positiivsemana, ning see, millised on üliõpilase ja õppejõu vahelised suhted.

Kirjeldades kõige efektiivsemat tagasisidet, tõid üliõpilased välja tagasiside saamise nii bakalaureuse kui ka magistritöö juhendamise seoses. Samuti on oluline, kuivõrd autoriteetsena tajub üliõpilane õppejõudu, kes tagasisidet annab.

Kõige efektiivsem on olnud nende õppejõudude tagasiside, keda ma ise austan ja kellele alt üles vaatan. (Teele)

3.1.3. Üliõpilaste ootused tagasisidele. Selleks, et tagasiside saaks olla võimalikult efektiivne ja üliõpilased saaksid sellest maksimaalselt kasu on vaja, et õppejõud teaksid, mida üliõpilased täpsemalt tagasisidelt ootavad. Tagasiside edasiviivaks jõuks on motiveeriv aspekt. See tähendab, et üliõpilane peab tagasiside kaudu saama motivatsiooni juurde, et veelgi rohkem areneda ja tegutseda.

/---/ peab andma tõuke selleks et üliõpilane tahaks veel paremini mingit asja teha. (Kelli)

Motiveeriva tagasiside koostamisel on üliõpilaste vastuste kohaselt tarvis silmas pidada mitmeid erinevaid aspekte. Näiteks ootavad üliõpilased, et tagasiside oleks isiklik, konkreetne, arusaadav, läbimõeldud, konstruktiivne ning piisavalt mahukas. Kõige olulisem seejuures on, et ei toimitaks põhimõtte „mida rohkem vigu, seda mahukam tagasiside“ järgi, kuna see on üliõpilaste sõnul väga morjendav.

Uurimuses osalenud üliõpilased on ühel nõul ning selgitavad, et kõige edasiviivam ja motiveerivam oleks tagasiside siis, kui see pakuks kommentaare nii nende töö positiivsete kui ka negatiivsete aspektide kohta ja tooks sealjuures välja ka soovitusi edaspidiseks. Soovituste osa on üliõpilaste arvates tähtsaim, kuna see annab informatsiooni selle kohta, mida nad saaksid parandada või millele tulevikus rohkem tähelepanu pöörata. Samuti mainisid tudengid, et soovitude abil on õppejõul võimalus muuta tagasiside meeldejäätavamaks, näiteks mõne nalja või võrdluse läbi.

Kõige efektiivsem tagasiside on minu jaoks järgmine: alustatakse positiivsest, et mis oli töös hästi ja siis räägitakse sellest, mis on tööst puudu, mis vajab arendamist ja kõige lõpuks antakse soovitusi, mida teha selleks, et töö oleks veel parem, õpilassõbralikum, lihtsam kasutada. (Ly)

Minu jaoks oleks kindlasti kõige olulisem, et oleks mingi vihje mille põhjal ma saaks ennast parandada. Et kui mulle lihtsalt öeldakse et üks osa oli hästi ja teine osa oli halvasti siis mul tekiks küsimus, aga mida ma siis tegema peaks. Et ma tahaks et ma

saaks aru kuidas ennast parandada kuidas edaspidi töid võib olla teha, analüüse mis iganes. (Laura)

/---/ et nagu noh ütleme et tema on kirjutanud sinna 50 või 500 siis kirjutadki et ka selle jaoks läheks vaja kahte suurt meest et see ära viia või noh niimoodi. Et see peakski olema nagu siuke vimkaga ka et talle jääks natuke meelde see. (Johanna)

Soovituste koheseks rakendamiseks ootavad üliõpilased, et nad saaksid võimaluse sama tööd parandada, millele tagasisidet anti. Nii on võimalik näpunäidete abil rohkem areneda, oma sooritust parandada ning ka järgnevatele töödele on antud tagasisidel suurem mõju. Üliõpilased toonitavad, et tagasisides positiivse ja hästi läinud osa esile toomine on olulisem kui liigselt vigadele keskendumine.

Ja samas jätma natukene inimeses nagu head tunnet ka, et ma midagi tegin hästi ka ikkagi. (Kaidi)

Lisaks saadakse positiivsete aspektide välja toomise abil kinnitust ka oma teadmistele ja oskustele. See omakorda julgustab üliõpilasi ka edaspidi samu põhimõtteid järgima.

Aga, siis ma saan kindlust ja ma saan teinekord teha ka hästi seda mida ma juba tegin, aga mitte et see on iseenesestmõistetav, et ma nagunii teen, sest võib olla ma teinekord ei tee, kui sellele ei ole tähelepanu pööratud, et sa võiksid seda ka teinekord teha, et see sul oli hästi. (Eva)

Uurimuses osalenud kirjeldasid, et nad mõistavad õppejõudude töökoormust ning tagasisidestamise protsessi keerukust, kuid siiski sooviksid saada tagasisidet võimalikult kiiresti. Üliõpilased märkisid, et tagasiside andmise kiirus sõltub ka töö olemusest. Üldiselt ootavad tudengid tagasisidet keskmiselt nädala või kahe jooksul.

/---/ aga ma ei arva ka päris seda et kas õppejõud või õpetaja peaks nüüd kohe kas samal õhtul kirjutama, et ma arvan et selline nädal suuremate tööde puhul või isegi paar nädalat on ka täiesti okei. (Laura)

Oleneb asjast ka millele tagasisidet antakse. Kui on näiteks mingi esitlus siis võiks esmane tulla ikkagi kohe ja vajadusel või kokkuleppel hiljem veel kirjalik kokkuvõte, aga no kui on näiteks kirjalik töö siis võiks umbes nädala jooksul või nii tagasiside saada. (Reeli)

Tavaliselt tuleb tagasiside aga üliõpilaste sõnul liiga hilja ning siis ei ole sellel enam seda mõju, mis peaks olema.

/---/ kui sa teed mingi töö ära, siis mingid esimesed päevad sa ootad, ja pärast seda sul on juba hoopis mingid muud asjad ja sul tegelikult sul juba kama kaks mis see tuleb ja mis see soovitus seal on /---/ et alguses kui sind huvitaks see et mis sealt tuleb või et sa tõesti võtaksid seda arvesse ja siis hiljem see oli nagu et ahah okei, see ei ole enam oluline. (Eva)

Ka see kui õppejõud väga kaua tagasisidega viivitab jätab negatiivse mulje ja lõpuks ei viitsigi enam sellesse tagasisidesse süveneda, kui liiga kaua aega juba tööst möödab on. See pole siis enam oluline. (Teele)

3.1.4. Üliõpilaste ootused õppejõududele tagasiside andjana. Üliõpilaste vastustest selgub, et õppejõud püüavad olla neile eeskujuks ning tudengid rõhutavad, et seda nad ka õppejõududelt tahavad ja ootavad.

Mina nagu panin tähele, võib olla sellepärast et meil õpetatakse õpetajaid, ongi see, et nad valdavalt on ikkagi ise ka sellised, nagu meile eeskujuks, nagu nad tahaks et meie ka oleks. (Eva)

Näiteks tagasisidestamise puhul oodatakse õppejõududelt eeskätt seda, et õppejõud järgiksid ja kasutaksid tagasisidestamisel teooriast õpitud põhimõtteid ning oleksid seega tudengitele eeskujuks. Samas toovad üliõpilased aga välja, et on õppejõude, kes seda ei tee ning seetõttu jääb ka teatav õpimoment saavutamata.

/---/ selles aines meilt nõuti nagu hästi palju analüüsimist ja noh nii öelda tagasisidede koostamist ja lõpuks pandi meile selle eest hinne, mis, mida ei põhjendatud. Absoluutselt, ehk siis nagu tagasisidet tegelikult ei antud, mida nagu üritati meile õpetada. (Kaidi)

Aga muidugi näiteks see, kui ma mõtlen pedagoogika aineid, siis kui meile räägitakse hästi palju sellest, et tagasiside on oluline ja hästi kiiresti peaks tagasisidet alati andma, et siis sellistel puhkudel ma ootaks küll et õppejõud käituksid ka samamoodi. Et nad annaksid kirjalikku tagasisidet, et kui nad tahavad meist nii-öelda teoorias seda ilusat osa edasi anda siis nad ise peaksid seda hästi palju jälgima aga mitte alati nad ei jälgi seda. (Laura)

Lisaks tõid üliõpilased välja, et nad ootaksid õppejõududelt ülesannetele ja hindamisele kindlaid kriteeriume. Seda just seetõttu, et üliõpilased teaksid, mida neilt täpselt

oodatakse ja samuti saavad kriteeriumite abil tudengid vältida mõningaid vigu ning ennetada negatiivset tagasisidet. Kriteeriumite andmine annab üliõpilastele teatava kindlustunde.

Ja siis hindamiskriteeriumid ka, et mõnel õppejõul oligi juba enne tööd need hindamiskriteeriumid ka teada, et siis sa saadki juba kohe ise enda tööd kontrollida ka, et kas sul on kõik olemas seal mis vaja, mitte et see ei tule tagantjärele. (Eva)

Üliõpilased ootavad õppejõududelt ka rohkemat tagasisidet just eksamitöödele. Ühe näitena kirjeldas uuritav olukorda, kus õppejõud andis üliõpilastele võimaluse tulla pärast eksamit töös olnud ülesandeid läbi arutama. Üliõpilase sõnul oli selline teguviis väga motiveeriv ja abistav.

3.2. Üliõpilane tagasiside rakendajana

Siinse peakategooria alla moodustus kolm alakategooriat. Esimene neist selgitab erinevate asjaolude mõju üliõpilaste õpihoiaku valikule. Teine kirjeldab ülikoolis kasutatud tagasiside vorme ning üliõpilaste hinnanguid nendele. Kolmas alakategooria annab ülevaate erinevatest tagasiside rakendamise viisidest, mida üliõpilased kasutanud on, ja neid mõjutavatest teguritest.

3.2.1. Õpihoiaku valik. Õpihoiaku valikul mängib üliõpilaste sõnul rolli nii õppejõu isiksus, tagasiside olemus kui ka üliõpilase enda hoiak. Uuritavad selgitasid, et suurem austus õppejõu vastu ja suuremad nõudmised aines panevad pingutama ning kujundavad sügavama õpihoiaku. Seevastu näiteks negatiivse mulje jätnud õppejõu tagasiside on üliõpilaste sõnul nende õpihoiakule väiksema mõjuga.

Tagasiside olemusel on selge mõju üliõpilaste õpihoiaku valikule. Näiteks tuli välja, et mida põhjalikumalt tagasisidet üliõpilane ootab, seda rohkem on ta ka valmis pingutama. Seega kui üliõpilane teab, et õppejõud on tagasiside andmisel väga põhjalik, siis tehakse ka ise tööd süvenenumalt.

Ausalt öeldes nendes õppeainetes, kus oli teada, et tagasisidet eriti ei anta, ei viitsinud ka palju pingutada. Nendes õppeainetes, kus oli teada, et saab põhjalikku tagasisidet ma pingutasin küll rohkem, kui ma nüüd tagantjärele mõtlen. (Maria)

Tulemustest ilmnes, et negatiivne tagasiside suunab üliõpilasi valima pinnapealsema õpihoiaku ja positiivne vastupidi sügavama õpihoiaku.

/---/ kui ikkagi tuleb selline tagasiside kus ma kuulen koguaeg, et mul on üks asi on kehvasti, teine asi on kehvasti, kolmas asi on kehvasti, ma olen üleüldse, nii-öelda

piltlikult öeldes loll ja päevavaras siis see mõjutab ka mu enda hoiakut sellesse mida ma teen nagu sellega seoses. Siis on küll see, nagu tunne et ma ei taha ja ma ei viitsi ja siis see hoiak endal muutubki vastavalt sellele kuidas tagasiside tuleb. (Reeli)

Üliõpilased omistavad õpihoiaku valiku protsessis ka endale tähtsat rolli. Mitmed üliõpilased ütlesid, et nad on teadlikult võtnud magistriõppes sügavama õpihoiaku. Õpihoiaku valiku osas nimetasid üliõpilased olulise tegurina ka enese motiveeritust. Märgiti, et õpihoiaku valikul on oluline tagasiside, kuid vaid siis, kui üliõpilane ise sellega nõustub. Samas rõhutasid üliõpilased õpihoiaku valikul siiski ka aine olemuse tähtsust. Õpihoiaku valikut mõjutab see, kuivõrd tudengid tunnevad huvi konkreetse aine vastu ehk rolli mängib üliõpilase isiklik hinnang ainele.

Ilmselt ka kui aine pakub rohkem huvi, et siis võib olla rohkem sellised erialasemad ained, et need meeldivad rohkem ja tahan rohkem süveneda ja arendada ennast ka. (Laura)

3.2.2. Tagasiside vorm. Ülikoolis on üliõpilased enda sõnul saanud tagasisidet enamasti kirjalikult ning suurem osa tudengitest toovad ka efektiivseima tagasiside vormina välja kirjaliku tagasiside. Seda just seetõttu, et kirjalikku tagasisidet on võimalik hiljem üle lugeda või uuesti kasutada ka järgmiste tööde puhul ehk realselt rakendada tagasisidet oma õpingutes.

Suuline tagasiside on üliõpilaste arvates efektiivne, kuna see on vahetu ja isiklik ning seetõttu ka mõjusam kui kirjalik. Mõned uuritavad lisasid, et suuline tagasiside annab võimaluse arutelu tekkimiseks ning seeläbi on neil võimalik oma mõtteid täpsustada või leida lahendusi oma töö parandamiseks. Samas mainiti, et suuline tagasiside ei jää tihti peale meelde ning sellisel juhul on sellest tudengite jaoks vähe kasu.

Siis õppejõud jälgis meie tööd pidevalt ning andis tagasisidet jooksvalt suuliselt nii et sai astuda arutellu ja tööd paremaks teha, ning lõppkokkuvõttes tuli tulemus kus olid välja toodud töö tugevused, nõrkused sai juba suuliselt varem parandatud. (Kelli)

Uurimuses osalenud üliõpilastest vaid kaks olid ülikoolis kokku puutunud audiotagasisidega. Üliõpilased tõid audiotagasiside positiivsete külgedena välja, et seda saab vajadusel uuesti kuulata ja nentisid, et audiotagasiside andmine justkui näitab, et õppejõud on võtnud aega ja nende tööga põhjalikult tegelenud.

Tudengid toonitasid, et eelistatum tagasiside vorm sõltub siiski ülesande või töö vormist. Suulistele esitustele nagu näiteks ettekanded ja rühmatööd, eelistavad üliõpilased saada suulist tagasisidet ning kirjalike tööde puhul kirjalikku tagasisidet.

3.2.3. Tagasiside rakendamise viisid. Tagasiside rakendamist motiveerivate teguritena mainisid üliõpilased juhiste või näpunäidete saamist, kohustust oma tööd täiustada, arenemistahet või siis isiklikku soovi oma tööd parandada ja saada seeläbi kõrgem hinne. Üliõpilaste vastustest selgub, et tagasiside rakendamise juures mängib tähtsat rolli just tudengite sisemine motivatsioon.

Sellepärast et ma tahan olla kõige parem. Mul ei ole mõtet õppida kui ma ei taha paremaks saada. (Kaidi)

Tagasiside rakendamisel on üliõpilased kasutanud järgnevaid viise: tagasiside läbi lugemine, mõne kasuliku mõtte või idee üles kirjutamine järgmiseks korraks, oma tööd parandamine, tagasiside läbi mõtlemine või antud teema ära õppimine, eneseanalüüsi kirjutamine. Samas rõhutasid üliõpilased, et nad ei ole alati saanud või pidanud otseselt tagasisidest saadud informatsiooniga midagi peale hakkama. Jällegi märkisid tudengid, et tagasiside rakendamisel on oluline, kas nad saadud tagasisidega nõustuvad või mitte.

Kui ma ikkagi üldse nõus ei ole, siis ma tavaliselt küsin kellegi käest veel, on see siis kursakaaslased, on see võib olla mõni teine õppejõud kes ruumis oli või või kui on võimalik mingit tööd näidata et teise õppejõu arvamust või midagi sellist. (Kaidi)

Mõned üliõpilased selgitasid, et vahel võib olla ka nii, et tagasiside mõjutab neid alateadlikult ja nad otseselt ei peagi seda rakendama. Üks üliõpilane tõi välja mõtte, et tagasiside väärtust tihtipeale nähakse hiljem.

Aga sellega on see, et minu arust seda ei oskagi kohe hinnata, vaid see tuleb nagu tagantjärele. (Gerli)

3.3. Üliõpilane tagasiside andjana

Käesoleva peakategooria alla moodustus samuti kolm alakategooriat. Esimene annab ülevaate üliõpilaste tagasiside andmise arusaama kujunemise teguritest. Teine ja kolmas alakategooria kirjeldavad üliõpilaste mõtteid seoses enese- ja kaaslashindamise kasutamisega ülikoolis.

3.3.1. Tagasiside andmise arusaama kujunemine. Üliõpilaste arusaamasid tagasiside andmisest mõjutavad eeskätt erinevad isikud, kellega õpingute vältel kokku puututakse. Tudengite sõnul on sellisteks inimesteks näiteks õppejõud, praktikat juhendavad õpetajad ja kaasüliõpilased. Enim on üliõpilasi mõjutanud just õppejõud.

Uurimuses osalejad väljendasid oma mõtteid seoses tagasiside andmisega ja välja toodi erinevaid ideid, mida tagasiside andmisel ühel või teisel viisil õppejõudude eeskujust lähtudes kasutatakse. Tudengid märkisid, et õppejõududel saadud positiivne tagasiside on neile eeskujuks.

Selles mõttes et kui on hea eeskuju ees, siis eee, oskad nagu ise ka millegi põhjal teha. (Kaidi)

Siiski toodi välja, et õppejõudude tagasisidest on mitmed üliõpilased õppinud lisaks positiivsele ka seda, mida mitte teha.

Sellist negatiivset ja kritiseerivat tagasisidet lugedes mõtlen alati, et mina sellist tagasisidet küll andma ei hakka õpilastele. Ja positiivsetest tagasisidest üritan eeskuju võtta, kuna õpilasi on vaja ka kiita mitte ainult kritiseerida. Ja kindlasti lisaksin neile positiivsetele tagasisidele ka soovitusel õpilastele, mida võiks veel paremini teha. (Ly)

Lisaks püüaksid üliõpilased oma sõnul tagasiside andmisel vältida ainult hinde kirjutamist tööle, vaid kirjeldaksid ka seda, mis läks töös hästi või halvasti ning annaksid soovitusi edaspidiseks. Mitu tudengit tõid välja, et nad kasutaksid tagasisidestamisel „hamburgeri“ mudelit, ehk alustaksid tagasiside andmist positiivsega, tooksid välja vead ning lõpetaksid jälle positiivsega. Rõhutati veel, et oluline on igast tööst leida midagi positiivset, ka siis kui on kehvasti tehtud töö.

/---/ nagu tagasisidet tavaliselt antakse, et kõigepealt head asjad siis tuleb selline nagu veakoht ja siis tuleb jälle nagu kiitus või mingisugune hea asi seal. (Gerli)

Oluliseks aspektiks tagasiside andmise arusaama kujunemisel on ka üliõpilase isiklik kogemus, ehk kuidas tema ise on tagasisidet saanud.

/---/ ja siis hiljem kogemus. Jaa ja siis, jah see et see mida sa oled ise teinud ja samas see kuidas sinuga on käitunud, kuidas sinu peal on tehtud. Et kui ma näen et mulle sobib see süsteem ja ma tahan näiteks ise ka seda edaspidi teha. (Eva)

Lisaks eespool mainitule selgitasid tudengid, et arusaam tagasiside andmisest on kujunenud välja ka ülikooli ajal õpitud teoreetiliste teadmiste abil. Eriti on ülikoolis keskendunud just „hamburgeri“ meetodi õpetamisele, mis üliõpilastel hästi selgeks on saanud.

/---/ siis tulebki et kõigepealt positiivne siis negatiivne ja lõppu veel mingi positiivne lause, et seda on hästi palju tegelikult tambitud. (Laura)

Üliõpilased nentisid, et arusaam tagasiside andmisest kujuneb välja lisaks teooriale ka praktiliselt. Näiteks siis, kui õpetajakoolituse tudengid lähevad ise praktikale ja saavad reaalselt õpitud teoreetilised teadmised praktikasse panna.

Me ise õppisime nagu oma kursusekaaslaste pealt et kui ma tegin midagi siis teised andsid mulle tagasiside ja siis ma õppisin ka selle pealt et mida nemad nagu märkasid minu puhul. Et see on nagu see, iseõppimine nagu nende kõikide kursuste pealt. (Johanna)

Üliõpilased märkisid, et kooli tööle minnes tahaksid nad kindlasti kasutada kujundavat hindamist. Samas saavad üliõpilased aru, et efektiivne tagasisidestamine on aeganõudev. Mõned üliõpilased mainisid, et hea tagasisidestamine võtab liiga palju aega ja seega ei ole nad kindlad, kas nad seda ikkagi õpetajana töötades rakendaksid.

Teiselt poolt on muidugi see et kas ta ka reaalselt kasutusse minu poolt läheb on natukene ka aja ja viitsimise küsimus /---/ ehk siis ilmselt ma jään nende tagasisidede juurde mis on toodudki üksikute punktidenä välja et mida siis peaks parandama. (Laura)

Tagasiside vormiga seoses ütlesid üliõpilased, et kasutaksid kõiki erinevaid vorme tagasiside andmisel, kuid sõltuvalt ülesandest. Kirjaliku tagasiside puhul toodi välja ka seda, et näiteks õpilase tööle tagasiside kirjutamisel ei kasutaks punast, vaid pigem mõnda neutraalsemat värvi.

3.3.2. Enesehindamine ülikoolis. Enesehindamine on üliõpilaste jaoks üldiselt meeldiv ülesanne. Enesehindamisena nägid tudengid üldiselt eneseanalüüsi kirjutamist ning reflekteerisidki selle protsessi põhjal.

Peale igat seminari ühe nädala jooksul reflekteerisime selle üle, mida seminaris tegime, mida õppisime ja mis tunded, mõtted tekkisid. (Maria)

Positiivsete külgedena tõid tudengid välja, et tänu õppejõududelt tagasiside saamisele on nad õppinud ka endale rohkem tagasisidet andma ja hindama oma tööd paremini. Lisaks mainiti, et näiteks eneseanalüüsi kirjutamine sunnib tehtut läbi mõtlema ja paremini aru saama ehk süvenema ainetesse rohkem.

Aga pigem mulle meeldib seda teha, see küll sunnib rohkem läbi mõtlema mida tehtud on ja see aitab kindlasti ka õppeainest paremini aru saada või nendest teemadest.

(Laura)

Siiski nentisid tudengid, et enesehindamist või eneseanalüüsi kirjutamist kasutatakse liialt tihti, eriti just õpetajakoolituse ainetes, ning see on muutunud tüütuks.

/---/ aga kui seda iga asja kohta nõutakse siis muutub see tüütuks, sest iga kord ei ole midagi uut mida õppida ja siis pidi asju nii-öelda pastakast välja imema. (Kelli)

Et seda kuidagi oli seal nagu liiga palju ja ta lõpuks jäi hästi pinnapealseks sest sa pididki neid nagu kolm korda nädalas kirjutama, et noh õähh. Liiga palju nagu ka ei saa et siis sa lõpuks tüdid sellest ära onju, et minu meelest võiks nagu kuidagi süviti pikema aja peale kasvõi kuidagi, ma ei tea. (Kaidi)

Tudengid lisasid, et nende jaoks on kaasüliõpilaste või õppejõu kommentaaride ja mõtete abil eneseanalüüsi kirjutamine palju kergem, sest eneseanalüüsis ennast üksi kõrvalt vaadata on raske.

Aga ma kujutan ette kui ma peaksin täiesti nii-öelda üksi endale analüüsi kirjutama nii et mitte keegi teine ei ole mitte üht sõnagi öelnud selle kohta, siis võib olla olekski keeruline midagi märgata või parandada või. Et iseennast kõrvalt vaadata ja vigu näha on raske. (Laura)

/---/ kui sa õppejõud sulle annab siis sa analüüsid ennast ja kui sa analüüsid ennast siis see ongi ka nagu sa endale annaksid tagasisidet, mõnes mõttes. (Johanna)

Samas rõhutati, et ebameeldiva õppeaine või õppejõu puhul on enesehinnangu kirjutamise motivatsioon väiksem. Lisaks kirjeldasid uuritavad ka meeldejäävamaid võimalusi, kuidas on enesehindamist või eneseanalüüsi kirjutamist ülikoolis kasutatud.

Et seal ühe puhul me pidime moodlisse üles laadima hiljem oma selle, eneseanalüüsi nii-öelda ja teise aine puhul oli siis, pidime veebikeskkonnas tegema e-õpimapi nii-öelda, siis terve kursuse jooksul tegema kokkuvõtteid seminaridest mis meil olid ja siis kui me tegime selle nii-öelda esitluse siis pidimegi selle asja kokku võtma ja eneseanalüüsi ja kõik niimoodi kompaktselt kokku võtma. (Reeli)

Mulle meenuvad kõik korrad need kui on kasutatud eneseanalüüsis nii-öelda kas tudengite tagasisidet ka ja üliõpilaste oma, või ikka tudengite ja õppejõudude oma ja siis selle põhjal kirjutad lisaks ka enda eneseanalüüsi. (Laura)

3.3.3. Kaaslasehindamine ülikoolis. Kaaslasehindamise positiivsete külgedena töid uuritavad välja, et teiste mõtteid oma töö kohta on huvitav lugeda ja seeläbi võib ka enda jaoks uusi ideid saada. Kaasüliõpilased ja õppejõud märkavad tihtipeale aspekte, mida ise ei panekski tähele. Samuti on kaaslasehindamine tudengite sõnul motiveeriv, meeldiv ning hea võimalus õppimiseks. Lisati, et tudengi tagasiside on tõhusaim just seetõttu, et tudengid ise mõistavad teineteist kõige paremini ning ei karda tagasisides välja tuua ka negatiivset. Selgitati, et tudengite tagasiside on tavaliselt konstruktiivne ning selles on positiivse ja negatiivse tasakaal rohkem paigas kui õppejõudude tagasisides. Nagu eelmises alapeatükis mainitud, siis on kaaslase hindamine ja kaasüliõpilastelt kommentaaride saamine abiks ka eneseanalüüsi kirjutamisel.

Siiski leidus ka neid üliõpilasi, kes arvasid vastupidiselt, et tudengid on just kriitilisemad kui õppejõud ning nenditi, et kirjaliku tagasiside andmine kaasüliõpilasele on raske. Siinkohal arvasid uuritavad, et kaasüliõpilasele tagasiside andmist peaks harjutama ning selles oleks abi kindlasti hindamiskriteeriumite ette andmisest. Tudengid tunnistasid, et tihti kaheldakse ka teise üliõpilase pädevuses ja seetõttu ka tagasiside objektiivsuses.

Et kui on keegi tundmatu siis noh nagu tudengitel ikka aeg-ajalt tegelt juhtub, et kui mingi ülesanne tuleb teha siis tuleb see lihtsalt ära teha nii-öelda ja see tagasiside andmine võib ka siis olla võib olla kohati selline et noh, ma siis midagi kirjutan ja midagi ütlen. Et ma olen seda märganud, osades nii-öelda erialaainetes, mis ma olen võtnud nii-öelda suuremas grupis ja erinevate inimestega. (Laura)

/---/ kui õppejõud annab tagasisidet siis on jah et okei, et ta teab rohkem kui mina ja nii on onju, aga kui tuleb, noh näiteks kursusekaaslane ja ütleb et see teine kolmas asi on halvasti siis mul esimene reaktsioon on see et mida sina tead? (Reeli)

Kaaslasehindamisel ei pea alati kaaslaseks olema ainult üliõpilane, vaid ka õppejõudu võib võtta kaaslasena. Tudengid toonitasid, et kõige efektiivsem olekski see, kui tagasisidet annavad nii kaasüliõpilane kui ka õppejõud, kuna see muudaks tagasiside usaldusväärsemaks. Samuti oleks õppejõul nii-öelda vahendaja roll, kes kontrolliks, et tagasiside oleks konstruktiivne ja mitte liiga kriitiline või emotsionaalne.

/---/ aga siin peaks astuma nagu õppejõud vahele kes peakski siis nagu katkes katkestama seda et kuulge me läheme nagu konstruktiivsest tagasisidest välja ja see jääb liiga /---/ emotsioonipõhiseks tagasisideks. (Johanna)

Kaaslasehindamise puhul rääkisid üliõpilased ka enda arengust ja isiksuse rollist. Toodi välja, et vähese pädevuse ja oskuste tõttu ollakse algul kaaslasehindamises ebakindel, kuid mainiti, et ajaga muututakse enesekindlamaks. Seda ilmselt ka just seeläbi, et pidevalt on vaja kaasüliõpilastele tagasisidet anda. Üliõpilased märkisid, et kaaslasehindamisel on oluline usaldus ning lisati, et lähedaselt üliõpilaselt on tagasiside mõjusam.

Ma arvan et hästi suur roll on sellel ka see et me oleme nii-öelda grupp kes üksteist on hinnanud, on küllaliski kokkuhoidev ja me nii-öelda võimegi kõik välja öelda mida me arvasime tunnust. Kui oligi midagi halvasti siis me võime seda öelda ja ei ole mingit probleemi et pärast keegi mõtleks et oota, kuidas sa mind hindasid ja miks sa mind nii hindasid. Ja et me suudame hästi nagu ikkagi analüüsida enda etteasteid, et mulle on see meeldinud. (Laura)

Uuritavad nimetasid kaaslasehindamisel tähtsa aspektina ka positiivse tagasiside eeskuju olemasolu. Üliõpilased selgitasid, et kaaslase töö tagasisidestamisel võetakse eeskuju just positiivsest tagasisidest, mida tudengid ise saanud on ja lähtutakse sellest, mis endale tagasisidestamise puhul meeldib või oluline on. Rõhutati ka seda, et kaaslasehindamisel, nagu ka üldiselt tagasisidestamisel, tuleb kindlasti esitada nii positiivsed kui negatiivsed küljed kui ka soovitused, et üliõpilasel oleks kuskile edasi liikuda.

Püüdsin eeskuju võtta nendest positiivsetest ja edasiviivatest tagasisidest, mida olen ise saanud. Püüdsingi jälgida, et töös oleks välja toodud töö positiivsed küljed/tugevused ja negatiivsed küljed/puudused ja ettepanekud töö edasiarendamiseks. Lugesin enda kirjutatud tagasisidet veel mitu korda läbi ja püüdsin täiendada ja jälgida, et see ei oleks liiga kriitiline. (Ly)

Üliõpilased kirjeldasid ka erinevaid kaaslasehindamise võimalusi, mida ülikoolis on kasutatud. Rakendatakse nii suulist kui ka kirjalikku tagasisidestamist, kus üliõpilased saavad vastastikku mitu korda tagasisidet anda ning vahepeal ka kaaslaselt saadud informatsiooni ja mõtete põhjal oma tööd parandada.

/---/ eriti just ettekandeid ja pedagoogilises praktikumis hindasime üksteise tunde suhtlemises üksteise probleemi- ja olukorralahendamise oskust kehakeelt kõne ja nii edasi /---/ (Teele)

/---/ näiteks mingite esitluste järel väikese paberi peale kirjutanud oma mõtteid, vahel on õppejõud andnud ette ka mingid küsimused millest lähtuda, hiljem on need esinejale antud ja ta on saanud siis ise neid kodus lugeda. (Maria)

Üks üliõpilane lisas, et kaasüliõpilase töö tagasisidestamisel tahaks anda ka tudengile võimaluse oma tööd parandada, et vältida kohe negatiivse hinde või tagasiside saamist.

Ja sellist asja oli küll, et enne võib olla, noh näitasidki et kuule, et sul on siin nii et noh äkki muudad vaata enne kui ma ära saadan onju et noh, et, võib olla tead et et, ma ei tea oledki just loengus kuulnud et noh et seda asja ei tohi olla ja siis tema võibolla pole tähelepand ja siis aitasidki et kuule tee nii. (Eva)

4. Arutelu

Õpingute vältel on tagasisidel üliõpilase arengus tähtis roll. On positiivne, et tagasisidestamise kasutamine kõrghariduses on muutumas tavapärasemaks praktikaks (Sadler, 2010). Uurimused aga näitavad, et tudengid ootavad siiski põhjalikumat ja konkreetsete näpunäidetega tagasisidet (Aavik, 2015; Brown, 2007; Ferguson, 2011; Price et al., 2010; Walker, 2009).

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja, milline on õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangul ülikoolis saadud tagasiside, millised on nende ootused tagasisidele ning kuidas üliõpilased saadud tagasisidet oma õppimises rakendavad. Uurimuse tulemustest selgus, et üliõpilaste sõnul on ülikoolis hindamine üldiselt siiski kokkuvõttev, kuid samas kirjeldavad tudengid õppejõududelt saadud tagasisidet pigem positiivse ja toetavana. Üliõpilased ootavad õppejõudude tagasisidest konkreetsetust ning soovivad, et tagasiside annaks ülevaate nii nende töö positiivsetest kui ka parandamist vajavatest külgedest. Uurimuses osalenud kasutavad tagasiside rakendamisel erinevaid viise, kuid samas rõhutati, et tudengid ei ole alati pidanud saadud tagasisidet kasutama. Lisaks toonitasid üliõpilased, et tagasiside rakendamisel mängib olulist rolli nende endi sisemine motiveeritus.

Nagu Hepplestone ja Chikwa (2014) ning Laryea (2013) märkisid, on üliõpilased üldiselt teadlikud sellest, mis on tagasiside. Ka käesolevas uurimuses selgus, et üliõpilased teavad, mida tagasiside tähendab, kuid ühest määratlust on neil siiski keeruline leida. Tudengid märkisid erinevaid aspekte, mis määratleksid tagasiside. Kõige olulisemana neist toodi välja, et tagasiside peaks olema arendav ning tagasisidestamise protsess pidev kogu õppe vältel.

Ülikoolis saadud tagasiside on uurimuse tulemuste kohaselt üliõpilaste arvates pigem positiivne. Kui üldiselt ollakse õppejõududelt saadud tagasisidega rahul, leidub siiski ka neid õppejõude, kes ei anna piisavalt konstruktiivset tagasisidet. Kõrgharidusstandard näeb aga ette, et õppejõudude pedagoogiliste oskuste hulka kuulub ka hindamine ja tagasiside andmine (Kõrgharidusstandard, 2008). Seega on üheks õppejõuks olemise eelduseks see, et õppeprotsessis kasutatakse tagasiside andmist lisaks tavapärasele hindamisele.

Mitmed uurimused (Aavik, 2015; Hattie & Timperley, 2007; Orsmond & Merry, 2013; Robinson et al., 2013) on näidanud, et üliõpilased ei ole suures osas ülikoolis saadud tagasisidega rahul. Põhjuseid selleks võib olla mitmeid. VandeWalle (2003) selgitab, et mida enam on üliõpilased orienteeritud sooritusele, aga mitte õppimisele, seda tõenäolisem on, et

nad on rohkem rahul positiivse tagasisidega. Heakskiitev tagasiside annab üliõpilasele märku, et ta on teinud piisavalt, et saavutada teatud standardid ning ülesanne on lõpetatud. Negatiivne tagasiside annaks aga sooritusele orienteeritud üliõpilastele signaali, et on vaja veel õppida ja pingutada, mistõttu sellist tagasisidet ei eelistata (VandeWalle, 2003). Autor lisab, et üliõpilaste soov näida kompetentsetena võib neid viia arendava tagasiside otsimise vältimiseni. Samas toonitasid siinses uurimuses osalenud üliõpilased, et nad saavad jällegi positiivse tagasiside näol kinnitust siiani tehtule ning oma teadmistele. Sellest võib järeldada, et üliõpilase enda hoiak on väga oluline ning mõjutab tagasiside tajumist. Samuti tõid uurimuses osalenud tudengid välja, et nende hinnangut tagasisidest mõjutab ka see, kuivõrd autoriteetsena tajuvad nad õppejõudu. Üliõpilased mainisid, et nende jaoks on kõige efektiivsem tagasiside selliselt õppejõult, keda nad austavad. Sarnaseid mõtteid võib leida mitmetest uurimustest. Dowden et al. (2013) selgitavad, et üliõpilaste poolt tajutud toetus õppekeskkonnas mõjutab nende tõlgendusi tagasisidest. Ka Poulos & Mahony (2008) toonitavad, et mida pädevamaks peab üliõpilane õppejõudu, seda mõjusam on tema tagasiside üliõpilase jaoks.

Hindamisega seonduvalt tõid üliõpilased välja, et ülikoolis on üldiselt kasutusel siiski kokkuvõttev hindamine. Ainete lõpus on tavapärane eksami kirjutamine, mille eest saadakse hinne. Seejuures tõid tudengid ühe suurema murena välja, et eksamitööd pole võimalik hiljem näha. Üliõpilased nentisid, et nii ei saa nad teada, kus nad olid eksinud ja seega võivad tekkida valearusaamad ning sellega kaotatakse väärtuslik õpimoment. Ka varasematest uurimustest (Brown, 2007; Holmes & Papageorgiou, 2009) on esile kerkinud üliõpilaste soov eksamitöödele rohkem tagasisidet saada. Brown (2007) märgib, et üliõpilased ei julge tihti peale õppejõududelt tagasisidet küsida. Põhjuseks võib olla kas tudengite enda liigne tagasihoidlikkus, ebapiisav ettevõtlikkus või õppejõudude vähene vastutulelikkus. Samuti võib arvata, et tudengid ei ole teadlikud, et eksamitööd on õigus näha viie tööpäeva jooksul alates eksamihinde teada saamisest (Tartu Ülikool, s.a.). Seetõttu on oluline, et õppejõud annaksid üliõpilastele aine hindamiskorraldusest teavitamisel informatsiooni ka selle kohta, kas ja kuidas on võimalik eksamitööd näha. Üheks variandiks võib olla ka eksamijärgselt seminari korraldamine, kus arutatakse õppejõuga eksamil olnud küsimusi, nagu ka siinses uurimuses osalenud tudengid välja tõi. Selline teguviis oleks kasulik nii õppejõule endale kui ka üliõpilastele, kuna tekiks arutelu, mille käigus võib välja tulla huvitavaid argumente ja arvamusi ning toimuks ka tõeline õppimine. Samas on tõsiasi see, et eksamijärgse arutelu ajaks on üliõpilased töö eest hinde juba kätte saanud. See omakorda võib aga vähendada

tudengite motivatsiooni sellistes seminarides osaleda, kuna neil ei ole võimalik siis oma tulemust enam parandada.

Kokkuvõtva hindamisega seondult märkisid mõned uuritud üliõpilased, et hinne üksi nende õppimist ei toeta ning nad pooldavad pigem kujundava hindamise kasutamist. Teised tudengid jällegi selgitavad, et hinde saamine on nende jaoks mugav variant. Lähtudes Struyven et al. (2005) mõtetest, võib arvata, et tudengid, kes on sügavama õpihoiakuga, peavad tagasisidet olulisemaks, kuna see aitab neil edasi areneda ning saada paremaid teadmisi. Samas kui üliõpilased, kes on pinnapealsema õpihoiakuga, soovivad lihtsamini läbi saada, väldivad lisatööd, näiteks tagasiside põhjal oma töö parandamise näol, ning eelistavad ka lihtsamaid ülesandeid (Struyven et al., 2005), tunnevad kokkuvõtva hindamise puhul, et see on mugav. Pilli (2008) ja Sambell et al. (2013) selgitavad, et kokkuvõttev hindamine on ka üldjuhul rohkem üliõpilaste fookuses, kuna tavapärasel õppeprotsessis on seda siiani olnud oluliselt rohkem kui kujundavat hindamist. Kõrghariduses tuleks siiski kasutada pigem selliseid ülesandeid ning hindamismeetodeid, kus üliõpilased peaksid rohkem süvenema ning õppimisele keskenduma, et edendada just sügava õpihoiaku valikut. Nii toimides välditakse seda, et üliõpilane saab olla „mugavustsoonis“ ning ei pea pingutama. Lisaks oleks Flores et al. (2015) sõnul kujundav hindamine kõrghariduses ühendavaks võtmeks, mis suurendaks koostööd õppejõudude ja üliõpilaste vahel.

Tagasiside on enamike uurimuses osalenud tudengite sõnul ülikoolis vajalik. Üliõpilased täheldasid, et magistriõppes antakse rohkem tagasisidet kui bakalaureuse õppes. Üheks teguriks võib siin olla, et üliõpilased on magistriõppes teadlikumad ning oskavad võrreldes varasemaga märgata rohkem neid olukordi, kus tagasisidet antakse. Lisaks, mida aeg edasi, seda rohkem hakatakse ka kõrghariduses tähelepanu pöörama sellele, et tagasiside ja kujundav hindamine on õppeprotsessis väärtuslikud tegurid (Laryea, 2013; Nicol, 2010) ning seda enam ka neid hindamisprotsessis kasutatakse. Tudengid rõhutasid, et tagasiside saamisega tuleb harjuda, sest ka edaspidises elus peavad nad oskama tagasisidet vastu võtta. Õpetajaametis on eriti oluline, et tagasiside saamise ja andmise oskus oleks piisavalt hea, selleks et tagasisidest oleks võimalik õppida ja see aitaks näha võimalusi, kuidas ennast edasi arendada.

Tudengid lisasid, et kõrghariduses on tagasiside oluline just seetõttu, et see on motiveeriv, vajalik enda arendamiseks ja tõstab ka nende enesekindlust. Neid samu aspekte on maininud mitmed erinevad autorid, toonitades just tagasiside motiveerivat ja arendavat aspekti (Carless, 2006; Ferguson, 2011; Price et al., 2010; Sadler, 2010; Scott, 2014). Ka

Robinson et al. (2013) toonitavad, et tagasisidel on tugev emotsionaalne mõju üliõpilastele. Seetõttu on tagasiside puhul enesekindluse ja enesehinnangu tõstmiseks vajalik see, et saadud informatsioon oleks piisavalt tõhus ja konstruktiivne, vältimaks just vastupidist efekti.

Üliõpilaste ootused tagasisidele on üldises plaanis sarnased ka varasemates uurimustes välja tulnud seisukohtadega. Tudengid soovivad, et tagasiside oleks lisaks motiveerivale ja arendavale aspektile ka isiklik, konkreetne, arusaadav, läbimõeldud, konstruktiivne ning piisavalt mahukas (Brown, 2007; Ferguson, 2011; Kõrkkö et al., 2016; Laryea, 2013; Price et al., 2010; Sadler, 2010; Scott, 2014; Walker, 2009). Rõhutati, et tagasiside andmisel ei tohiks andja lähtuda põhimõttest „mida rohkem vigu, seda mahukam tagasiside“. Sarnaselt eelnevalt mainitud ootustele, on mitmetes uurimustest välja toodud, et tihtipeale on tagasiside liiga kriitiline (nt Carless, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Orsmond & Merry, 2013), kuid seda see just ei tohiks olla. Liialt kriitiline tagasiside mõjutab tugevalt eeskätt üliõpilase enesehinnangut ning võib tekitada olukorra, kus tagasiside saaja ei ole motiveeritud antud tagasisidet läbi töötama ja veel vähem ennast või oma tööd selle abil parandama. Tagasiside põhiline funktsioon on siiski motivatsiooni andmine, inimese arendamine või arenemise tahtmise tekitamine.

Samuti ootavad tudengid põhjalikumat ja sisukamat tagasisidet. Eeskätt on üliõpilaste jaoks oluline just selline tagasiside, mis annaks ülevaate nii töö positiivsetest, negatiivsetest kui ka parandamist vajavatest külgedest (Ferguson, 2011; Jürimäe et al., 2014; Pilli, 2008; Sopina & McNeill, 2015). Üliõpilased soovivad, et nad saaksid saadud tagasiside ja juhiste põhjal ka oma tööd parandada. Kui üliõpilastel on võimalus tagasiside abil oma tööd kohe parandada, on suurem tõenäosus, et ka järgnevatele töödele on antud tagasisidel suurem mõju. Siinkohal võib paralleelsele tõmmata eksamite ja kontrolltöödega, mida üliõpilased tihti hiljem ei näe. Ka siis ei pruugi toimuda õppimist, kuna üliõpilane ei mõista, mis läks valesti, kus tehti viga ning kuidas seda järgmine kord vältida. Mitmed autorid (Hepplestone & Chikwa, 2014; Holmes & Papageorgiou, 2009; Price et al., 2010) rõhutavad samuti, et kui tudengitel ei ole võimalust enda tööd parandada, kaob tagasiside andmise mõte ning seetõttu on üliõpilastele tihti raskusi tekitav just seoste loomine ühele tööle saadud tagasiside ja järgmiste ülesannete vahel. Seetõttu on oluline kasutada õppeprotsessis võimalikult palju selliseid ülesandeid, kus üliõpilased peaksid saadud tagasisidet rakendama ning selle abil oma tööd parandama. Samuti võiksid olla erinevad ülesanded ja tagasiside koostatud nii, et ühte tagasisidet oleks võimalik rakendada nii praeguse kui ka tulevase töö puhul. Kõige selle

juures on aga olulisim, et üliõpilased oskaksid saadud tagasisidet rakendada oma töö parandamiseks ja õppimiseks (Robinson et al., 2013).

Uurimuses osalenud üliõpilased märkisid, et lisaks eespool mainitule on tagasiside andmise puhul oluline ka aeg. Tulemustest lähtudes tahavad tudengid tagasisidet saada võimalikult kiiresti, kuna mida hiljem tagasiside tuleb, seda väiksem mõju sellel on. Sama soovi on kirjeldanud ka teised autorid (Aavik, 2015; Gibbs & Simpson, 2004; Laryea, 2013; Norton, 2007; Scott, 2014). Ka Bayerlein (2014) rõhutab, et õigeaegselt antud tagasisidel on suur mõju üliõpilase arengule ning õppimisele. Sopina ja McNeill (2015) märgivad, et üheks tõhusaks võimaluseks, kuidas kirjalikele töödele kiiremini tagasisidet anda, on teha seda elektrooniliselt. Autorid selgitavad, et selline lähenemine mõjutaks tagasiside kvaliteeti ning võib tagada üliõpilases hoopis suurema huvi tagasiside vastu. Lahenduseks oleks see, kui õppejõud kasutaksid tagasisidestamisel rohkem erinevaid viise, näiteks tehnoloogia abi või kaaslasehindamist. Nii on võimalik üliõpilastele anda tagasisidet kiiremini ning samas on ka kaaslasehindamise kasutamine tudengite jaoks väärtuslik õppimise võimalus.

Ootuseid on üliõpilastel mitte ainult konkreetsele tagasisidele, vaid ka selle andjatele ehk õppejõududele. Üliõpilased soovivad, et õppejõud rakendaksid oma õpetamises neid samu põhimõtteid, mida nad teoreetiliselt ise õpetavad. Nii on tudengitel võimalus kohe eeskju järgi õppida ning võtta üle erinevaid tehnikaid või ideid, mida õppejõud kasutavad. Ühtlasi annab see võimaluse neid ka oma tulevases töös praktiseerida. Samade tulemusteni on jõudnud ka Cheng, Cheng ja Tang (2010, viidatud Lynch et al., 2012 j), kes rõhutavad, et kõrghariduses omandatu on üliõpilastele väga oluliseks ideede allikaks ja õppejõud peaksid jälgima, et nad oleksid eeskjuks just selliste pedagoogiliste strateegiatega, mida nad tahaksid, et üliõpilased üle võtaksid. Ka Brown et al. (2012) toonitavad, et tulevaste õpetajate jaoks on oluline saada õppejõududelt efektiivset tagasisidet, et siis rakendada seda kogemust ka oma tulevaste õpilastega töötades.

Uurimuse tulemused näitavad, et õppejõud on üliõpilastele väga tugevaks eeskjuks nii õpetamispraktikates kui ka tagasiside andmisel. Üliõpilased õpivad eeskätt just õppejõudude näitel, milliseid õpetamisvõtteid kasutada, kuidas tagasisidet anda või mitte anda. Oluline on siinkohal see, kuidas üliõpilane konkreetset õppejõudu ja situatsiooni tajub ning hindab ja sellele vastavalt kujuneb ka tema hoiak. Varasematest uurimustest on välja tulnud, et tudengid eelistavad kaasüliõpilase tagasisidele just õppejõu tagasisidet, sest kaastudengi pädevuses ning antud tagasiside õigsuses kaheldakse (Nicol, 2010). Käesolevas uurimuses jõuti samale tulemusele. Üliõpilased märkisid, et nad ei ole kindlad kaasüliõpilaste

objektiivsuses ja õigsuses ning tahavad siiski, et õppejõud oleks nii-öelda vahendaja rollis, kuna see muudaks tagasisidestamise protsessi usaldusväärsemaks. Mõned üliõpilased mainisid aga, et tudengid vastupidi mõistavad teineteist kõige paremini ning nende tagasiside on seetõttu konstruktiivsem kui õppejõudude oma. Lisati, et tänu õppejõudude tagasisidele on tudengid õppinud ka endale rohkem tagasisidet andma ja oma tööd paremini hindama. Seda just eriti tänu erinevatele eneseanalüüsi ülesannetele, mida küll üliõpilaste sõnul kasutatakse väga tihti, aga sellegipoolest on need sundinud tudengeid tehtut läbi mõtlema ning ainetesse ja oma teadmistesse rohkem süvenema.

Ferguson (2011) nendib, et tudengite mureks on hindamise kriteeriumite ebapiisav selgitamine. Ka siinses uurimuses selgus, et üliõpilased sooviksid õppejõudude poolt ülesannetele ja töödele kindlaid kriteeriumeid, kuna nende abil on üliõpilastel endil võimalik ennetada negatiivset tagasisidet. Samuti on kriteeriumite ette andmine motiveeriv, kuna see ajendab üliõpilast täitma neid punkte, mida temalt oodatakse ning samas võib tudeng end tunda ka optimistlikuna tulemuste osas, kui ta teab, et on kõik teinud, mida temalt oodati.

Tagasiside rakendamise puhul on selle olemusel selge roll üliõpilase õpihoiaku valikul. Uurimuses selgus, et mida põhjalikumalt tagasisidet üliõpilane ootab, seda rohkem on ta valmis pingutama ning selle põhjal tegutsema ja vastupidi. See tähendab seda, et kui üliõpilane teab, et õppejõud on tagasiside andmisel väga põhjalik, siis tehakse ka ise süvenenumalt tööd. Siinkohal võib põhjuseks olla see, et üliõpilasel on õppejõu vastu tekkinud austus ning ei taheta valmistada talle pettumust. Nagu eespool mainitud, toetavad seda mõtet ka Poulos ja Mahony (2008). Samas omistasid üliõpilased õpihoiaku valiku protsessis tähtsa rolli ka iseendale. Mitmed üliõpilased mainisid, et nad on teadlikult võtnud magistriõppes sügavama õpihoiaku. Võib järeldada, et õpihoiaku valiku protsessis on mitmeid erinevaid aspekte, mis seda mõjutavad, kuid lõpuks sõltub siiski kõik üliõpilasest endast ning sellest, kui võrd ollakse valmis ja nõus pingutama.

Uurimuses osalenud üliõpilased märkisid tagasiside rakendamise puhul, et tihti on ülikoolis olukordi, kus tudengitelt ei oodata tagasiside kasutamist näiteks oma töö parandamiseks. Kui üliõpilastele ei anta võimalust saadud tagasisidet rakendada, kaob selle andmise mõte (Holmes & Papageorgiou, 2009; Price et al., 2010) ning üliõpilased ei harju ka tagasisidena saadud informatsiooni kasutama. Tagasisidet andes eeldades, et üliõpilane selle abil oma tööd parandaks, annaks ka teatava motivatsioonitõuke ning suunaks üliõpilast otseselt ennast arendama. Paljud üliõpilased toonitavad siiski, et neil on sisemine

motivatsioon, mis mängib tugevalt rolli just tagasiside rakendamises. Samas ei pruugi kõigil üliõpilastel olla sellist motiveeritust, mistõttu tuleb neid väliselt suunata.

Üliõpilaste sõnul on tagasiside rakendamisel oluline ka see, kuivõrd tudeng ise saadud tagasisidega nõustub. Kindlasti oleneb tagasiside tajumine ka sellest, kuivõrd on välja kujunenud tudengi teadmised ja arusaamad. Võib arvata, et mida eneseteadlikum üliõpilane, seda keerulisem on tal tagasisidet vastu võtta, kui see on vastuolus tema teadmiste või oskustega. Mida kindlamad arusaamad ja tugevam isiksus, seda rohkem kaheldakse ning ei usaldata tagasiside andja mõtteid. Sama kehtib ka vastupidiselt, kui tudeng ei ole ise veel isiksusena täiesti välja kujunenud, siis usaldatakse just tagasiside andjat rohkem. Samuti on siinkohal tähtis märkida ka juhendaja pädevust, mis võib rolli mängida. Näiteks kui üliõpilane tunneb, et tagasiside andja on pädev, siis usaldatakse teda rohkem. Price et al. (2011) mainivad oma uurimuses, et üliõpilaste ootused ja tagasiside tajumine on määratud nende endi eesmärkide poolt. Nad lisavad, et tagasiside, mis toetab positiivselt üliõpilase eneseteadlikkust ja arusaamu, ehk mis kinnitab tema töö õigsust, kõnetab palju tõenäolisemalt selle saajat. Selleks, et üliõpilased mõistaksid ja oskaksid kasutada neile antud tagasisidet, on vaja neid kaasata sellesse protsessi. Laiemaks eesmärgiks sellise tegevuse puhul on arendada üliõpilaste eneseanalüüsi ja eneseregulatsiooni oskust, et nad sõltuksid vähem teistest osapooltest ning julgeksid vajadusel nõu küsida (Price et al., 2011).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et tagasisidel on eeskätt väga mõjuv roll üliõpilaste õpihoiaku valikul. Selleks, et tagasiside oleks tõhus, peab nii selle sisu olema sobiv kui ka tuleb suurendada üliõpilase kaasatust selles protsessis (Price et al., 2011). Mida enam on tudengid kaasatud tagasisidestamise protsessi, seda suurem tõenäosus on, et nad on vastutulelikumad õppejõududele ning tajuvad vähem probleeme ja negatiivust tagasiside andmisega seoses. Et õppejõud oskaksid rohkem tudengite ootustega arvestada ja oma õpetamisoskusi vastavalt parandada, saavad üliõpilased ise neile jagada oma mõtteid ja eelistusi tagasisidestamisele ning selle rakendamisele.

4.1. Töö praktiline väärtus ja kitsaskohad

Käesoleva uurimistöö üheks kitsaskohaks on uurija vähene pädevus kvalitatiivse uurimistöö valdkonnas. Sellest lähtuvalt on üheks piiranguks ka see, et intervjuude transkriptsioone ei saadetud algselt uuritavatele tagasi, et nad saaksid vajadusel neid täiendada. Seda tehti vaid kolme viimase uuritava puhul, kes siiski ei soovinud intervjuude

transkriptsioonidele midagi lisada. Siiski võib väita, et uurimisprotsessi käigus on töö autor antud valdkonna kohta väga palju õppinud ning seeläbi arenenud iseseisvamaks uurijaks.

Uurimistöö väärtus seisneb ülevaate andmises Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangutest ja ootustest tagasisidele. Uurimuse tulemustest saavad teha järeldusi nii üliõpilased kui ka õppejõud. Samuti ei ole sellist ülevaadet Eestis veel varem tehtud ning seetõttu pakub siinne töö olulisi teadmisi just Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilastega seondult.

Teema laiendamiseks soovitab uurija viia sarnane uurimus läbi õppejõududega. See võimaldaks teada saada, millised on õppejõudude arvamused ja hinnangud seondult tagasisidestamise ja kujundava hindamise kasutamisega ülikoolis ning üliõpilaste ootustega tagasisidele.

Tänu sõnad

Töö autor soovib tänada kõiki üliõpilasi, kes tegid siinse uurimustöö valmimise võimalikuks oma uurimuses osalemisega. Lisaks tänab töö autor käesoleva magistr töö juhendajat ja kaaskodeerijat, kelle nõuanded ja tähelepanekud olid alati väga väärtuslikud. Suur tänu ka Merili Susile töö keelelise toimetamise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

(Allkiri)

Kasutatud kirjandus

- Aavik, K. (2015). *Üliõpilaste ootused õppejõududelt saadavale tagasisidele Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituudi üliõpilaste näitel*. Külastatud aadressil http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=778.
- Bayerlein, L. (2014). Students' feedback preferences: how do students react to timely and automatically generated assessment feedback? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 916–931.
- Biggs, J., & Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Black, P., Wilson, M., & Yao, S-Y. (2011). Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. *Measurement*, 9, 71–123.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968–978.
- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33–51.
- Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603–616.
- De Kleijn, R. A. M., Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Brekelmans, M., & Pilot, A. (2013). Master's thesis projects: student perceptions of supervisor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 1012–1026.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349–362.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Feldschmidt, M. M., & Türk, K. (2013). *Õhinapõhine kool*. Tartu: AS Atlex.
- Feldschmidt, T. (2013). *Õppimist toetav õpetaja tagasiside lihtsustatud õppes*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51–62.
- Flores, M. A., Simão, A. M. V., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523–1534.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture of beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23–33.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.
- Gijbels, D., Coertjens, L., Vanthournout, G., Struyf, E., & Van Petegem, P. (2009). Changing students' approaches to learning: a two-year study within a university teacher training course. *Educational Studies*, 35(5), 503–513.
- Gould, J. & Day, P. (2013). Hearing you loud and clear: student perspectives of audio feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 554–566.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239–242.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hepplestone, S., & Chikwa, G. (2014). Understanding how students process and use feedback to support their learning. *Practitioner Research in Higher Education Journal*, 8(1), 41–53.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Holmes, K., & Papageorgiou, G. (2009). Good, bad and insufficient: Students' expectations, perceptions and uses of feedback. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 8(1), 85–96.
- Hunt, K. (2014). *9. klassi õpilaste teadlikkus kujundavast hindamisest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (Koost). (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine: õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Kell, M. (2014). *Kunstiõpetajate arusaam kujundavast hindamisest ja selle rakendamine kunstitunnis*. Publitseerimata magistritöö. Eesti Kunstiakadeemia.
- Kõrgharidusstandard. Riigikogu seadus. 18.12.2008 // RT I, 31.07.2015, 5. (RT I 2008, 57, 322). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/131072015005>.
- Kärtner, P. (2010). Üliõpilaste uurimistööde juhendamine ja tagasisidestamine. SA Archimedes.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Laryea, S. (2013). Feedback provision and use in teaching and learning: a case study. *Education + Training*, 55(7), 665–680.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Andmekogumismeetodid. *Intervjuu*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Lepp, L., Remmik, M., Leijen, Ä., & Karm, M. (2014). Läbi raskuste tähtede poole: doktoritööde juhendajate kraadiõpingute kogemused ja nende seosed juhendamisp praktikaga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 79–115.
- Liiv, H. (2015). *Õpilaste hinnangud õpetajate poolt antavale tagasisidele*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Looney, J. W. (2011). *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?* Külastatud aadressil http://www.oecd-ilibrary.org/education/integrating-formative-and-summative-assessment_5kghx3kbl734-en.
- Lynch, R., McNamara, P. M., & Seery, N. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 179–197.
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153–169.

- Miil, K. (2013). *Kujundav hindamine ja selle rakendamine kirjandusõpetuses*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Moonaghi, H. K., Ahanchian, M. R., & Hassanian, Z. M. (2014). A qualitative content analysis of knowledge storage in nursing education system. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 16(10), 1–7.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- Niin, T. (2014). *Hindamise efektiivistamine kujundava ja kokkuvõtva hindamissüsteemi ühendamisel Eesti üldhariduskoolide teise kooliastme kunstitudides*. Publitseerimata magistritöö. Eesti Kunstiakadeemia.
- Norton, L. (2007). Using assessment to promote quality learning in higher education. In A. Campell, & L. Norton (Eds.), *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education* (pp 92–101). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2013). The importance of self-assessment in students' use of tutors' feedback: a qualitative study of high and non-high achieving biology undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 737–753.
- Pakosta, H.-L. (2012). *Kujundava hindamise rakendamine erineva staažiga õpetajate igapäevatöös*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pennula, L. (2015). *Õppimist toetava tagasiside kasutamine õppetöös pedagoogide arusaamade ja õppetundide vaatluste põhjal*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Petty, N. J., Thomson, O. P., & Stew, G. (2012). Ready for a paradigm shift? Part 2: Introducing qualitative research methodologies and methods. *Manual Therapy*, 17(5), 378–384.
- Pilli, E. (2008). *Hindamine kõrgkoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pirk, K. (2014). *Õppijate hindamisprotsessi kaasamine õpetajate ja õpilaste hinnangul*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143–154.
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879–896.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289.
- Raspel, M. (2011). *Õpetajate tagasiside põhikooliõpilaste poolt tajutuna*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Remmik, M., & Karm, M. (2013). From teaching to guiding learning: novice university teachers' conceptions of teaching and learning. E. Saar, & R. Mõttus (Toim), *Higher Education at the Crossroads: the Case of Estonia* (lk 199–216). Peter Lang Verlag.
- Robinson, S., Pope, D., & Holyoak, L. (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 260–272.
- Rohtjärv, B. (2011). *Õppimine ülikoolis – nauding või kohustus? Üliõpilaste õpihoiakute kujunemine*. Külastatud aadressil http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=339.
- Saaremäe, L. (2010). *Positiivse tagasiside motiveeriv mõju eesti keele tunnis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
- Sadler, I. (2012). The influence of interactions with students for the development of new academics as teachers in higher education. *Higher Education*, 64(2), 147–160.
- Saksniit, K. (2014). *Kujundava hindamise kasutamine õppetöös õppetunni analüüsi põhjal*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London; New York: Routledge.
- Sarv, A., & Karm, M. (2013). Õpetajakoolituse õppejõudude roll õpetajakoolituse üliõpilaste refleksiooni- ja analüüsioskuste kujunemisel. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk,

- L. Talts, & T. Õun (Toim), *Õpetaja professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 42–73). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Scott, S. V. (2014). Practising what we preach: towards a student-centred definition of feedback. *Teaching in Higher Education*, 19(1), 49–57.
- Soen, D., & Davidovitch, N. (2008). An Opportunity Missed: Features of College Dropouts A Case Study: The Academic College of Judea and Samaria. *Problems of Education in the 21st Century*, 8, 125–145.
- Sopina, E., & McNeill, R. (2015). Investigating the relationship between quality, format and delivery of feedback for written assignments in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(5), 666–680.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325–341.
- Zarshenas, L., Sharif, F., Molazem, Z., Khayyer, M., Zare, N., & Ebadi, A. (2014). Professional socialization in nursing: A qualitative content analysis. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 19(4), 432–438.
- Tajur, T. (2013). *Kirjaliku tagasiside roll ja vajalikkus füüsika ainetunnis põhikooli õpilaste hinnangul*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Tartu Ülikool (s.a.). *Eksamid ja arvestused*. Külastatud aadressil <http://www.ut.ee/et/oppimine/uliopilasele/oppekorraldusest/eksamid>.
- Taylor, C., & Burke da Silva, K. (2013). An analysis of the effectiveness of feedback to students on assessed work. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 794–806.
- Tiisvelt, L. (2013). *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- VandeWalle, D. (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behavior. *Human Resource Management Review*, 13(4), 581–604.
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 67–78.
- Waters, J. (2013). *Phenomenological Research Guidelines*. Külastatud aadressil <http://www.capilanou.ca/psychology/student-resources/research-guidelines/Phenomenological-Research-Guidelines/>.

- Willcoxson, L., Cotter, J., & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331–352.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Külastatud aadressil https://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1.
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285–297.

Lisa 1. Intervjuu kava

Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada, milline on õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangul ülikoolis saadud tagasiside, millised on nende ootused tagasisidele ning kuidas üliõpilased saadud tagasisidet rakendavad.

Uurimuse eesmärgi täitmiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas kirjeldavad üliõpilased õppejõududelt saadud tagasisidet?
- Millised on üliõpilaste ootused tagasisidele?
- Kuidas rakendavad üliõpilased enda sõnul õppejõududelt saadud tagasisidet?

Sissejuhatavad küsimused

- Millisel õppekaval, mis tasemel ja mitmendal kursusel Sa õpid?
- Kirjelda oma kogemust seoses hindamisega ülikoolis?
- Kui vajalikuks Sa pead ülikooliõpingutes oma töödele lisaks hindele saadavat tagasisidet? Põhjenda.
- Kuidas selgitaksid Sina mõistet tagasiside?

Efektiivne tagasiside

- Kuidas peaks Sinu arvates tagasisidet andma?
- Milline on üldiselt olnud see tagasiside, mida Sa ülikoolis oled saanud? Kirjelda seda.
- Kas tagasiside on Sinu õppimist toetanud? Kuidas?
- Kirjelda kõige efektiivsemat tagasisidet, mida Sa ülikoolis oled saanud (mis on tõesti aidanud ja motiveerinud)?
- Millised oleks Sinu jaoks efektiivse tagasiside olulised osad?
- Milline on Sinu arvates efektiivseim tagasiside vorm – kirjalik, suuline, audio? Põhjenda.
- Millises vormis Sina oled ülikoolis tagasisidet saanud? Too mõni näide.

Tagasiside rakendamine

- Kuidas on välja kujunenud Sinu arusaam tagasiside andmisest?
- Kas ja kuidas on õppejõudude poolt Sinule antud tagasiside mõjutanud Sinu enda tagasiside andmist?
- Milliseid tagasisidestamise praktikaid Sa kasutama hakkaksid oma õppejõudude eeskujul?
- Kirjelda kas ja kuidas Sa oled saadud tagasisidet rakendanud?

- Mis motiveerib sind saadud tagasisidet rakendama?
- Kuidas on ülikoolis saadud tagasiside mõjutanud Sinu õpihoiakute valikut?
- Kas oled valinud pigem sügava või pinnapealse õpihoiaku? Miks?

Enese- ja kaaslasehindamine

- Kas mõnel kursusel, kus Sa oled osalenud, on kasutatud üliõpilaste enesehindamist? Kirjelda oma kogemust.
- Kas Sa oled pidanud ise kellegi koolitööle tagasisidet andma? Kirjelda seda (kuidas ennast tundsid, mida ise arvasid enda antud tagasisidest).
- Kas Sina oled saanud teistelt üliõpilastelt tagasisidet? Kirjelda seda (kuidas ennast tundsid, kas see oli motiveeriv/konstrukttiivne?)

Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

04.01.2016 Esimese aasta õpetajana on töö kõrvalt ikka päris raske leida aega magistritöö kirjutamiseks. Kuna praegu on veel vaheaeg, siis püüan kasutada ära seda aega nii hästi kui võimalik. Olen alustanud kodeerimisega, aga see on päris raske.

07.01.2016 Mul on võimalus teha ühe II aasta magistrandiga nüüd lähinädalatel koos kodeerimist. Loodetavasti see aitab mind ka edasi nende koodide ja kategoriseerimisega. Praegu tunnen küll, et ülikoolis oli liiga vähe kvalitatiivse uurimuse tegemiseks erinevaid loenguid või seminare. Pidevalt on tunne, et ma ei tea, kas ma ikka teen õigesti.

21.01.2016 Pean hakkama oma teooriaosa üle vaatama. Tundus, et sellega on juba päris hästi, aga peatükkide omavaheline kooskõla on ikka veel puudu.

18.02.2016 Olen praeguseks teinud veel mõned lisaintervjuud. Algselt saatsin e-maili laiali meie õppekorraldusspetsialisti kaudu, aga ilmselt see oligi liiga umbisikuline ja mitte ühtegi vastust ma ei saanud. Seega pöördusin NÕHKi poole ja saingi kohe mitme toreda üliõpilase kontakti, kes olid meelsasti nõus minu küsimustele vastama. Täna alustasin nende intervjuude transkribeerimisega ja näen ise ka, kuidas nüüd viimastel intervjuudel olen olnud palju aktiivsem ja küsinud rohkem lisaks ja täpsustusi, niiet ma usun, et olen intervjuueerijana küll päris tublisti paremaks saanud.

20.02.2016 Mulle tundub, et intervjuueerimisega on küll nii olnud, et esimesed intervjuud olid väga kramplikult küsimustes kinni, viimased on juba palju paremad, aga ikka näen kohti, kus oleks võinud tegelikult lisa küsida, täpsustusi just, et „Miks sa nii arvad?“ või „Selgita seda“. Nüüd on selline tunne, et oskaks palju rohkem tähele panna, aga eks see ongi loomulik, kuna ma ei ole varem sellist tööd teinud ja eks siis arenebki töö tegemise käigus. Hea oleks, kui oleks pidanud juba näiteks õpingute vältel midagi sellist tegema, et siis oleks juba varem teadnud või osanud mingeid asju rohkem jälgida.

21.03.2016 Printisin kõik koodid nüüd välja ja lõikusin need ribadeks, et saaksin parema tervikpildi kõikidest koodidest. Tunnen, et käega katsutav meetod nende koodide jagamiseks kategooriatesse on minu jaoks kõige sobivam. Saan siis reaalselt mingi pildi silmade ette.

22.03.2016 Olen nüüd juba pooled oma paberilipikud ära jaotanud. Hetkel tundub veel asi päris segane, kuna mul on neid väga palju. Exceli järgi lausa 342 lipikut.

27.03.2016 Juhendaja oli minu koodide ja kategooriate loomisega rahul! See on nii hea tunne!!

Lisa 3. Väljavõte QCMap programmist

Intervjuu Johannaga

- Milline on üldiselt olnud see tagasiside, mida Sa ülikoolis oled saanud?

Kirjelda mulle seda.

Ütleks nii et see oleneb sellest et, mmm. Esiteks oleneb see õppejõust. Teiseks oleneb see sellest kas see on seotud õpetajaga või see on seotud sinu erialaainega. Erialaainega ütleme nii ja naa, et pooled õppejõud on ei anna nagu siukest tagasisidet mis midagi aitaks ja teine on hästi tugev. Aga õpetajakoolitusel on just see siuke hästi tugev hästi arendav, et see on nagu hea. Ütleme siis nii, et erialas on nii ja naa oleneb õppejõust, on kasulik ja ei ole kasulik ja õpetajakoolitus on väga kasulik et seal nad nagu arendavad sind.

- Aga milline see õpetajakoolituses tagasiside on siis olnud? Mis on olnud see mis on olnud nagu hea?

Esiteks ongi see et öeldakse mis on hästi mis on halvasti ja siis antakse sulle soovitusid et kus sa võiksid ennast parandada.

- Kas tagasiside on Sinu õppimist toetanud?

Jaa kindlasti, sest et muidu ma ee. Kui tagasisidet ei antaks, või tähendab et kui ma ei saaks seda tagasisidet, siis ma arvan et ma teeks ikka neid samu vigu mida ennemgi.

Intervjuu Lauraga

- Millised oleks Sinu jaoks efektiivse tagasiside olulised osad?

Minu jaoks oleks kindlasti kõige olulisem, et oleks mingi vihje mille põhjal ma saaks ennast parandada. Et kui mulle lihtsalt öeldakse et üks osa oli hästi ja teine osa oli halvasti siis mul tekiks küsimus, aga mida ma siis tegema peaks. Et ma tahaks et ma saaks aru kuidas ennast parandada kuidas edaspidi töid võib olla teha, analüüsi mis iganes.

- Milline on üldiselt olnud see tagasiside, mida Sa ülikoolis oled saanud?

Mm, tead tegelikult kirjalik ja küllaltki lühidalt tegelikult, väljatoodud jutustavate ainete puhul eelkõige hea osa ja mida oleks võinud täiendada.

- Kas tagasiside on Sinu õppimist toetanud?

Ma arvan et kokkuvõttes kindlasti. Ilmselt ma ei ole liigselt tähelepanu pööranud päris igale tagasisidele mida ma saanud olen, aga suuremate ainete puhul ma olen kindlasti selle üle vaadanud läbi mõelnud enda jaoks mida ma siis peaks veel vaatama veel õppima.

- Kirjelda kõige efektiivsemat tagasisidet, mida Sa ülikoolis oled saanud. Mis on tõesti aidanud ja motiveerinud ja jaganud soovitusi näiteks?

Mm, see on keeruline. Mulle tundub, et kõige efektiivsem tegelt on need hetked olnud et kui me oleme mitte õppejõult tagasisidet saanud vaid {telefon heliseb} ..., et me, me oleme omavahel tudengitega jaganud no pärast mingit esitlust, ja, see oli see kohene tagasiside ka, et sai arutada et siis kaastudengid ja ka õppejõud kes siis sel hetkel seda esitlust kuulasid, siis avaldasid arvamust. Räägiti nii sellest mis tehti hästi jagati soovitusi mida järgmine kord võiks jälgida, sellist. Et, suuline tagasiside on tegelikult just see mis mõjub kõige paremini, eriti kui saab ise veel kaasa rääkida. Et saabki arutada või küsida täpsustusi või enda mõtteid hoopis selgitada.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Stina Pihlak (sünnikuupäev: 06.06.1990),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Tagasiside õppimise toetajana – üliõpilaste hinnangud ja ootused ülikoolis antavale tagasisidele“, mille juhendaja on Marvi Remmik,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2016